

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Світлана СИТНЯКІВСЬКА

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА
БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія

Житомир
Вид. О. О. Євенок
2018

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

УДК 37.013.42:81'246.2
С41

Рекомендовано вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 23 березня 2018 року протокол №12.

Р е ц е н з е н т и:

С. М. Лобода - доктор педагогічних наук, професор (завідувачка кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій Національного авіаційного університету)

О. Б. Петренко - доктор педагогічних наук, професор (завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету)

А. М. Єршова - доктор педагогічних наук, доцент (заступник директора Інституту професійно-технічної освіти НАПН України з науково-експериментальної роботи)

С 41 Ситняківська С. М.

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету : монографія. / [за заг. ред. проф. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. 518 с.

ISBN 978-617-7607-96-9

У монографії представлено методичну систему підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Розглянуто науково-педагогічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у діяльності вищої школи, представлено особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняних ЗВО, сформульовано головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, а також охарактеризовано моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які є основою білінгвальної професійної підготовки. Представлено технологічну модель білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, визначено основні аспекти її функціонування, а також зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Монографія рекомендована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, студентам-магістрантам.

Лл. 35. Табл. 10. Бібліогр. 848 назв.

УДК 37.013.42:8'246.2

ISBN 978-617-7607-96-9

© С. М. Ситняківська, 2018

ЗМІСТ

Список скорочень	5
Вступ	6
Розділ 1. Професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі як проблема теорії і методики професійної освіти . .	11
1.1. Методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи.	11
1.2. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти	70
Розділ 2. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі . .	102
2.1. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі	102
2.2. Головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.	127
2.3. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки. . . .	161
Розділ 3. Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету.	194
3.1. Загальні основи розробки моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.	194
3.1.1. Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі	194
3.1.2. Інтегративні зв'язки між компонентами білінгвальної професійної комунікативної компетентності фахівців соціальної сфери	221
3.1.3. Відбір, структурування та характеристика конструктів авторської моделі	233
3.1.4. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі	271
3.2. Функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті.	289
3.3. Проектування змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній ос-	314

нові	
Розділ 4. Методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі . . .	362
4.1. Структура та зміст методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі	362
4.2. Розробка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.	385
Заключна частина	434
Додатки	440
Додаток А (Приклад білінгвального змістового блоку дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" для доповнюючого етапу білінгвального навчання).	440
Додаток Б (Приклад методичної розробки лекційного заняття з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" для паритетного етапу білінгвального навчання).	448
Додаток В (Приклад тестових завдань з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" для перевірки знань студентів на паритетному етапі білінгвального навчання).	454
Додаток Д (витяг із освітньо-професійної програми (магістр)).	455
Додаток Е (витяг із освітньо-професійної програми (бакалавр)).	462
Додаток Ж (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти).	472
Додаток З (Приклад презентації терміна на супровідному етапі білінгвального навчання з дисципліни "Вступ до спеціальності").	476
Додаток И (Перелік закладів вищої освіти України, у яких за деякими спеціальностями викладання фахових дисциплін відбувається іноземною мовою (результати моніторингу 2014 – 2017рр.)).	478
Додаток К (Проект Стандарту вищої освіти України Ступеня вищої освіти "Магістр" для спеціальності 231. "Соціальна робота").	481
Додаток Л (Навчальний план ОКР "Бакалавр" 231. "Соціальна робота" 2018-22 рр.).	500
Додаток М (Навчальний план ОКР "Магістр" 231. "Соціальна робота" 2018-19 рр.).	506
Додаток Н (витяг із освітньо-професійної програми "Соціальна робота" (бакалавр) 2017р.).	510
Відомості про автора	518

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

БДЕ – білінгвально-дидактичний елемент;
БЗБ – білінгвальний змістовий блок;
БН – білінгвальне навчання;
БО – білінгвальна освіта;
БПКК – білінгвальна професійна комунікативна компетен-
тність;
ЗВО – заклад вищої освіти;
ЗМІ – засоби масової інформації;
ІМ – іноземна мова;
НМЗ – навчально-методичне забезпечення;
НМК – навчально-методичний комплекс;
НММ – навчально-методичні матеріали;
НПП – науково-педагогічні працівники;
НРК – національна рамка кваліфікацій;
ОПП – освітньо-професійна програма;
ОП – освітня програма;
ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика;
СНІД – синдром набутого імунodefіциту;
ТЗН – технічні засоби навчання;
ОЕСР – організація економічного співробітництва та роз-
витку.

ВСТУП

Останнє десятиліття характеризується стрімкими змінами у всіх сферах діяльності людства, у тому числі і в питаннях державотворення та системі підготовки сучасних фахівців освітніми закладами України. Завдяки створенню Євросоюзу і вибору нашою державою інтеграційного вектора зовнішньополітичної діяльності в напрямку цього об'єднання європейських держав, створюються реальні умови для подальшого всебічного, ґрунтовного соціального, освітнього та наукового розвитку громадян української держави. Підтвердженням цього є приєднання України до рішень Сорбонської (Париж, 1998) та Болонської (Болонья, 1999) Декларацій, що проголосили створення єдиного європейського освітнього простору, в якому національні ідентичності можуть взаємодіяти та зміцнюватися на користь держав Європи, їх студентів та громадян загалом. У межах цих Декларацій Європейською Комісією визначені головні напрями дій держав щодо мовної освіти (Брюссель, 2002), які були підтримані і нашою країною: поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини; підвищення рівня ефективності мовної освіти; забезпечення умов для вивчення фахової іноземної мови; створення сприятливих умов для вивчення сучасних мов.

У Статті 7 Закону України "Про вищу освіту" (2017 р.) зазначено, що "держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти". Крім того, "у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами - державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу". Також у Статті 84 цього Закону зазначено, що повинні бути створені умови для: "реалізації права учасників освітнього процесу на міжнародну академічну мобільність; розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями; залучення іноземців до навчання та викладання в закладах освіти України. Держава сприяє участі у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників"¹.

З огляду на ці обставини проект "Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років" спирається на запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів - 15% до 2020 року, 30% до 2025 року та на реалізацію освітніх програм, за участю іноземних викладачів з країн ЄС та ОЕСР. Концепція, окрім іншого, передбачає оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, коман-

¹ Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

дними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання.

Це можливо, на нашу думку, за умови попереднього успішного вивчення студентами вищих навчальних закладів фахових предметів білінгвальним способом, що дасть їм можливість засвоїти і розширити категорійно-понятійний базис для ефективного сприйняття спеціального матеріалу, який будуть презентувати іноземні викладачі.

Варто також відзначити, що у Постанові № 1187, затвердженій Кабінетом Міністрів України від 30 грудня 2015 року "Про Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти" зазначено, що викладачі, які забезпечують навчально-виховний процес, з метою вдосконалення системи вимог до ліцензування підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, окрім вимог наявності наукової публікації іноземною мовою у рецензованих закордонних виданнях, наявності п'яти наукових публікацій у фахових вітчизняних виданнях або видання навчального посібника (підручника), мають проводити навчальні заняття іноземною (англійською, німецькою, французькою, іспанською) мовою (крім мовних дисциплін) в обсязі не менш як 50 годин на навчальний рік.

Тенденції розвитку освіти України, особливо вищої, суттєво змінюються відповідно до процесів європейської інтеграції, що підтримуються нашою державою. Національна політика підготовки галузевих фахівців, які б визнавались іншими державами та були

конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, зазнала значних позитивних змін, особливо стосовно вивчення іноземних мов загалом та іноземних мов за фахом підготовки зокрема. Навчання іноземній мові й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця, особливо на рівні магістра. Про це свідчить і те, що показник рівня володіння іноземною мовою випускника у закладах вищої освіти України включено до кваліфікаційних вимог освітньої програми на рівні бакалавра, а спеціальною іноземною мовою (за фахом підготовки) – на рівні магістра. Сучасна європейська мовна політика України також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без якої успішна їх конкуренція на ринку праці, міжнародна діяльність неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців соціальної сфери, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки та полікультурності сучасного світу. Однак, якщо викладанню англійської мови загального вжитку у ЗВО приділяється достатньо велика увага, то мова професійного спрямування, або білінгвальна підготовка, почала культивуватися лише нещодавно, адже в Україні на сучасному етапі робляться лише перші кроки щодо викладання фахових дисциплін іноземною мовою у ЗВО, створюється базис, робляться перші спроби створення спеціальних освітніх програм на білінгвальній основі².

Водночас існує також проблема понятійного апарату, що стосується білінгвального навчання в системі

² Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 40 с.

вищої освіти, адже провідні поняття до цього часу не знайшли єдиного адекватного тлумачення, яке відображало б реальний процес білінгвального навчання у ЗВО, зважаючи на різні підходи до вивчення цієї науково-педагогічної проблеми.

Варто зазначити, що впровадження білінгвального навчання у ЗВО України, попри очевидну актуальність, має серйозні проблеми. Вони стосуються різних сторін його впровадження у навчальний процес: насамперед відсутністю відповідного розробленого методичного забезпечення, браком часу, використанням лише традиційних методів навчання та невірною розуміння його цілей, а іноді і зневіри у його успішність і потрібність. Насправді ж білінгвальне навчання може принести майбутньому фахівцю більше користі, ніж класичне, розвиваючи у студента різні професійні компетенції, які у майбутньому дадуть можливість конкурувати не лише на українському, а й на світовому ринку праці, брати участь у міжнародних проектах, конкурсах, наукових зібраннях, а також долучитися до міжнародних здобутків у певній професійній галузі.

Розділ І.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРО- ФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Методологічні засади професійної під- готовки фахівців на білінгвальній основі у педагогічній науці та практиці діяльності вищої школи

Білінгвізм – це дар Божий.

*Кен Хакута
(американський винахідник)*

Побудова сучасної національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямований на подолання протиріч, що виявляються у невідповідності знань студентів запитам суспільства та особистості, світовим стандартам. Основним критерієм успішної роботи навчального закладу є рівень підготовленості випускників, їх уміння використовувати теоретичні знання на практиці, що породжує потребу вести пошук сучасно-ефективних форм і методів навчання, удосконалення програм, навчальних планів, розробку нових навчаль-

них методик, однією з яких є професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі у практиці діяльності вищої школи.

Загалом, педагогіка вищої школи — галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя³.

Тому предмет педагогіки вищої школи охоплює:

- заклад вищої освіти як педагогічну систему;
- функціонування та ефективність педагогічного процесу у закладі вищої освіти;
- педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну підготовку (в тому числі і спроможність викладати дисципліни блоку професійної та практичної підготовки іноземною мовою);
- педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента;
- процес вищої освіти і самоосвіти;
- навчання у закладі вищої освіти;
- виховання і самовиховання студентів;
- моральну і психологічну підготовку;
- форми, методи і педагогічні технології у закладі вищої освіти (у тому числі технологію білінгвального навчання студентів);

³ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

- педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи студентів під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) та після його закінчення;
- особистість науково-педагогічного працівника;
- педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі ЗВО у ході реалізації завдань Болонської конвенції;
- колектив (соціальну групу) науково-педагогічних працівників кафедр, факультетів, ЗВО;
- студентські колективи (соціальні групи)⁴.

Докорінні зміни, що сталися у соціально-економічних, соціокультурних умовах суспільства, висунули вимогу впровадження науково обґрунтованої підготовки кадрів для соціальної сфери. Така підготовка передбачає не лише глибоке володіння предметною галуззю, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковими основами педагогічної, психологічної діяльності; знання однієї або декількох іноземних мов на професійній основі. Одним із реальних шляхів такої підготовки є професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі⁵.

У Законі "Про вищу освіту" мету вищої освіти сформульовано так: "Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удо-

⁴ Ортинський В. А. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

⁵ Агадулін Р. Р. Пізнавальна виховна робота у ЗВО: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя // Педагогіка і психологія. №3. 2007. С. 64 – 72.

сконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації"⁶.

Стратегічні завдання системи вищої освіти, її пріоритетні напрями реформування викладено у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") (№ 896 від 3 листопада 1993 року)⁷, Національній доктрині розвитку освіти (№ 347/2002 від 17 квітня 2002 року)⁸, у якій одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є її інтеграція до європейського та світового освітнього просторів, що можливе за умови володіння як викладачами, так і студентами однією або кількома мовами європейського співтовариства у професійному контексті, для здійснення фахових комунікацій.

Варто зазначити, що професійний розвиток студентів – процес і результат набуття знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, та їх удосконалювання. На сьогоднішній день професійний розвиток є неможливим без підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі. Ціла низка економічних, політичних та соціокультурних об'єктивних обставин, інтеграція до Європейського простору спричинили модернізацію системи освіти у ЗВО нашої держави. В умовах, коли людина-фахівець у певній галузі повинна уміти співіснувати і навіть інколи повністю функціонально працювати в

⁶ Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

⁷ Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.

⁸ Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. 2002. N 26 (24 квітня – 1 травня). С. 2 – 4.

полікультурному середовищі цієї галузі, мова залишається, ймовірно, єдиним інструментом, за допомогою якого стає можливим взаєморозуміння і взаємодія між представниками різних лінгвоспільнот, серед яких можуть бути об'єкти виконання функціональних обов'язків, роботодавці, співпрацівники. Звідси очевидно є необхідність приділення особливої уваги проблемі формування у студентів здібностей до ефективної самореалізації, участі в міжкультурній та міжпрофесійній комунікації. А отже, ЗВО повинні це передбачати і в умовах поглиблення інтеграційних процесів в соціальній, політичній, технічній і науковій сферах життя сучасної спільноти одночасно з підвищенням рівня фахової підготовки майбутніх спеціалістів запроваджувати особливі умови для вивчення ними іноземних мов фахового спрямування та фахових дисциплін іноземними мовами, орієнтуючись при цьому на оновлення змісту та способів організації навчального процесу^{9; 10}.

У цих умовах перед науково-педагогічними працівниками (НПП) ЗВО постає завдання розробки нових сучасних засобів підвищення компетентностей студентів, в тому числі і в оволодінні ними іноземними мовами спеціального спрямування (двома-трьома), оскільки цілком очевидно, що це може суттєво вплинути як на особистісну, так і професійну самореалізацію і кар'єру майбутніх фахівців, і тим самим закласти

⁹ Айнутдинова И. Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2012. 297 с.

¹⁰ Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. 2001. С. 11 – 17.

основу становлення їх як успішних членів сучасного суспільства¹¹.

Варто зазначити, що процес підготовки людей і колективів до успішного розв'язання завдань, його різні аспекти вивчає нині чимало наук: філософія, соціологія, етика, естетика, психологія, фізіологія та ін. До дослідження цього процесу долучилися кібернетика, деякі фізико-математичні, філологічні й технічні науки. Педагогіка взаємодіє з цими науками (як і з низкою інших галузей педагогіки), використовує їхні ресурси, а часом і методи в аналізі явищ, що дає змогу глибше проникати в сутність педагогічного процесу, розробляти об'єктивніші критерії діяльності тих, хто навчає, і тих, кого навчають, а також обґрунтовувати точніші практичні рекомендації¹².

Таким чином, ми погоджуємося з думкою С. Вітвицької, що педагогіка збагачується завдяки розвитку інших наук. Водночас інші науки, досліджуючи своїми методами процес підготовки людей, враховують висновки й рекомендації педагогіки, її можливості¹³.

Сьогодні зросла роль педагогіки в теоретичному розробленні педагогічних проблем конкурентоспроможної підготовки людей і різних соціальних груп.

¹¹ Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть // Вища освіта України. 2001. С. 6 – 12.

¹² Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. С.134 – 157.

¹³ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

Навчання іноземній мові й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця, особливо на рівні магістра. Про це свідчить те, що показник рівня володіння іноземною мовою у більшості закладів вищої освіти України включено до кваліфікаційної характеристики випускника ЗВО на рівні бакалавра, а спеціальною іноземною мовою (за фахом підготовки) – на рівні магістра.

Сучасна європейська мовна політика України також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без вирішення цієї проблеми їх успішна конкуренція на ринку праці неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців соціальної сфери, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки^{14; 15; 16}.

Таким чином, володіння сучасними фахівцями навиками білінгвальної професійної комунікації – суспільна необхідність, соціальне замовлення суспільства. Тому цілком очевидно, що українські ЗВО повинні готувати фахівців різних галузей комунікативно-мобільних, тобто здатних володіти на професійному рівні принаймні однією з поширених європейських мов (англійська, німецька, французька).

Однак, незважаючи на таку очевидність, а також і на те, що на сучасному етапі багато ЗВО України все

¹⁴ Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти : монографія / За ред. В. М. Бебика. Київ : МАУП, 2004. 267 с.

¹⁵ Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании: дисс. ... докт. пед. наук: 1300.01. СПб., 2002. 354 с.

¹⁶ Гриценко О. О. Нова політика у сфері вищої освіти // Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / Редкол.: С. Рябов та ін. Київ : Видавничий дім "KM Academia", 2001. С. 83 – 88.

ширше практикують викладання різноманітних дисциплін (здебільшого фахових) іноземною мовою, на сьогодні існує суперечність між соціальним замовленням суспільства на фахівців різних галузей, які володіють уміннями білінгвального професійного спілкування, і реальним незадовільним станом вирішення цієї проблеми.

Зважаючи на відзначене, варто зауважити, що створення теоретико-методичного базису для забезпечення такої діяльності – складне завдання, яке на теперішній час ще не є вирішеним у вітчизняних закладах вищої освіти.

Разом з тим, варто зазначити, що в сучасній системі вищої освіти існують загальнодидактичні елементи, які пов'язують різноманітні дисципліни, наприклад, щодо підготовки фахівців соціальної сфери, то англійську мову і соціальну роботу, чи англійську мову та соціальну педагогіку.

Окрім того, особливістю вивчення будь-якої немовної фахової дисципліни іноземною мовою є те, що цей процес об'єктивно тісно пов'язаний із феноменом білінгвізму, під яким науковці різних наукових спрямувань розуміють двомовність, володіння і почергове використання однією і тією ж особою чи колективом двох різних мов^{17; 18; 19; 20}.

¹⁷ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

¹⁸ Баур Р. С. Билингвальное обучения в школе : к вопросу о разработке учебно-методических материалов // Иностранные языки в школе. 1996. №4. С. 9.

З лінгвістичної точки зору, білінгвізм визначається як практика почергового використання двох мов, однак трактується різними науковцями по-різному^{21; 22; 23}. При цьому, У. Вайнрайх вказує на головну рису цього явища — функціонування двох мов у спілкуванні одних і тих самих носіїв. Ця обставина особливо важлива, оскільки взаємодія систем реалізується лише у їх функціонуванні.

А. Щерба та А. Герд розглядають білінгвізм як здатність тих чи інших груп населення спілкуватися двома мовами залежно від ситуації чи обставин^{24; 25; 26}.

В. Русанівський, який розглядає білінгвізм як впевнене володіння і національною мовою, і мовою міжнаціонального спілкування, наголошує, що розвиток двомовності не є перепорою на шляху розвитку національних мов, навпаки, явище білінгвізму може бути одним з важливих джерел подальшого розвитку національних мов²⁷.

¹⁹ Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. Москва, 1972. С. 82 – 88.

²⁰ Гришкова Р. О. Інтернаціоналізація освіти з позицій компетентнісного підходу до навчання. Стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Миколаїв, 2015. С. 24 – 29.

²¹ Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования : пер. с англ. языка и комментарий Ю. А. Жлуктенко. Вступ. ст. В. Н. Ярцевой. К.: Высшая школа, 1979. С. 22.

²² Mackey, W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. P. 554 – 584.

²³ Romaine S. Bilingualism. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. 384 p.

²⁴ Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Ленинград : ЛГУ, 1968. 361 с.

²⁵ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва : Едиториал УРСС, 2004. С. 313 – 318.

²⁶ Герд А. С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. 2-е изд., исправ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 35.

²⁷ Філософські питання мовознавства / Відп. ред. В. М. Русанівський. Київ : Наукова думка, 1972. С. 160.

Варто зазначити, що у науковій літературі, присвяченій питанням білінгвізму, існують суперечливі, а іноді і протилежні підходи щодо сутності та природи явища білінгвізму, трактування самого терміну, яким воно позначається, класифікації типів білінгвізму, а також аспектів його дослідження.

Незважаючи на те, що існує велике різноманіття наукових поглядів різних вчених (соціологів, лінгвістів, психологів, педагогів, філософів) на сутність та природу білінгвізму, можна виділити дві основні концепції щодо його трактування. Перша концепція трактує білінгвізм як однаково вільне володіння двома мовами, в той час як друга допускає значні відмінності в знанні двох мов та наявності у білінгва різних ступенів (від низького до високого) володіння нерідною мовою, хоча й передбачає користування набутою мовою в ситуації спілкування з носієм мови. Ці дві концепції відображають вузьке й широке розуміння двомовності^{28; 29; 30}.

Так, А. Блумфільд та Дж. Волтерс^{31; 32} вважають, що термін "білінгвізм" можна використовувати лише в

²⁸ Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4. Москва, 1976. С. 165 – 178.

²⁹ Мечковская Н. Б. Общее языковедение: структурная и социальная типология языков: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. 3-е издание. Москва: Флинта, 2003. 312 с.

³⁰ Поляков О. Г. Актуальные аспекты непрерывного лингвистического образования. Москва: Гаудеамус, 2007. Т. 2. № 12. С. 64 – 69.

³¹ Блумфилд Л. Язык. Под ред. и с предисловием М. М. Гухман. Москва : "Прогресс", 1968. 607 с.

³² Walters J. Bilingualism : The Sociopragmatic-Psycholinguistic. New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 323 p.

тому випадку, якщо володіння другою мовою наближається до володіння рідною. В. Розенцвейг, К. Хакута, Е. Хойген, навпаки, стверджують, що за умов білінгвізму ступінь володіння однією з мов може бути досить низьким^{33; 34; 35}. У межах нашого дослідження вважаємо доцільним слідувати концепції В. Розенцвейга, К. Хакути, Е. Хойгена, оскільки метою білінгвальної освіти не є довести рівень володіння студентами другою мовою до володіння рідною, а лише розвинути білінгвальну професійну комунікативну компетентність, за такої умови рівень володіння другою мовою може бути нижчим, ніж рівень володіння рідною мовою.

На думку Є. Верещагіна білінгвізм можливо поділити на три рівні (у залежності від мовних дій, що виконує носій мови): рецептивний, репродуктивний та продуктивний білінгвізм³⁶.

Рецептивний білінгвізм означає, що білінгв здатен лише сприймати і розуміти іншомовний текст. Другий рівень (репродуктивний) передбачає, що людина, яка володіє мовою, здатна не лише розуміти, але і відтворювати іншомовний текст. Третій рівень (продуктивний) передбачає розуміння, відтворення та генерацію власних іншомовних текстів. Сучасні вимоги до випускників вітчизняних закладів вищої освіти, зафіксовані в освітніх програмах (раніше ОКХ і ОПП іншої

³³ Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Ленинград : Наука, 1972. С. 11.

³⁴ Hakuta K. Mirror of Language: The Debate on Bilingualism. New York : Basic Books, Inc., Publishers, 1986. P. 4.

³⁵ Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing // The Ecology of Language. Stanford: Stanford University Press, 1972. P. 99 – 102.

³⁶ Верещагин Є. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. Москва : Изд-во Моск. уни-та, 1969. С. 38 – 45.

форми) випускників рівня "магістр", а також вплив соціально-економічних та соціокультурних факторів роблять репродуктивний та продуктивний рівень двомовності вкрай необхідним. А одним із головних та ефективних способів досягнення продуктивного білінгвізму є білінгвальна освіта, що передбачає вивчення іноземної мови не лише як навчальної дисципліни, а й постійне використання цієї мови як засобу отримання нових знань³⁷.

На сьогоднішній день у сучасній науці не існує і усталеної типології білінгвізму. Різні вчені по-різному інтерпретують білінгвізм в залежності від підходів, за якими вони його аналізують.

Так, Є. Верещагін охарактеризував білінгвізм з точки зору кількості дій, які виконуються на ґрунті мовленнєвого вміння – психологічний аспект, виділивши *рецептивний, репродуктивний та продуктивний види білінгвізму*³⁸.

Виходячи з питання взаємовідношення мови і мислення, Л. Щерба розрізняє два види співіснування мовних систем у свідомості індивіда щодо білінгвізму. Під *чистою двомовністю*, за Л. Щербою, варто розуміти паралельне, але незалежне вивчення двох мов. Під *змішаною двомовністю* він розуміє двомовність, яка утворюється в результаті порівняльного вивчення

³⁷ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Изд-во ИКАР, 2009. С. 29 – 30.

³⁸ Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. Москва : Изд-во Моск. уни-та, 1969. С. 38 – 45.

двох мов, коли друга мова вивчається на ґрунті першої³⁹.

В. Іцкович розмежовує *активну і пасивну двомовність*. Під активною він розуміє тип, при якому носій мови вільно читає і говорить іншою мовою, а пасивна двомовність – це коли носій мови вільно читає іншою мовою, але не говорить нею⁴⁰.

З. Муратова класифікує *білінгвізм як природний і штучний* за умовами виникнення. *Природний білінгвізм* формується у результаті тривалого контактування та взаємодії носіїв двох мов у процесі їхньої спільної мовленнєвої діяльності, без цілеспрямованого впливу на становлення цього вміння в багатомовній сфері. *Штучний (навчальний) білінгвізм* формується як наслідок активного і свідомого впливу на становлення цього вміння поза основної маси носіїв мови, що вивчається^{40; 41}.

М. Михайлов визначає такі ознаки для типології двомовності: особливості компонентів двомовності, ступінь оволодіння ними, характер її зв'язку з мисленням, ступінь розповсюдженості, характер розповсюдженості, метод розповсюдження, час оволодіння, спосіб оволодіння, форма функціонування двомовності. Відповідно до цих ознак вчений говорить про *однорідний і неоднорідний білінгвізм; продуктивний, репродуктивний та рецептивний білінгвізм; безпосередній*

³⁹ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Москва : Едиториал УРСС, 2004. С. 39 – 133.

⁴⁰ Мельник Т. Проблеми сприйняття української мови в умовах білінгвізму // Методологічні студії. 2006. Вип. 18. С. 28 – 33.

⁴¹ Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джерел // Мовознавство. 1990. Вип. 4. С. 3 – 6.

*та опосередкований тип двомовності; масовий, груповий та індивідуальний білінгвізм; добровільно вивчений та насильно нав'язаний тип білінгвізму; стихійно засвоєний та спеціально вивчений білінгвізм; усний, письмовий та двоєдиний тип білінгвізму*⁴².

За способом зіставлення двох мов у свідомості білінгва В. Розенцвейг розрізняє координативну двомовність (білінгв володіє двома мовами в рівній мірі і переключається з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування) і субординативну двомовність (білінгв вільно володіє лише однією рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, нерідну мову). Такі ж типи білінгвізму виокремлює й Є. Верещагін⁴³.

Таким чином, з огляду на різноманітні класифікації білінгвізму з точки зору лінгвістичних, соціальних та психологічних аспектів розвиток білінгвального навчання у вітчизняних закладах вищої освіти, який спричинений загальноєвропейською тенденцією до інтеграції, прагненням до діалогу культур та міжкультурної комунікації, особливо у професійному середовищі, а значить і конкурентноспроможністю фахівців, здійснюється через **штучний (навчальний) білінгвізм** (використання рідної мови та загальноєвропейських іноземних мов, таких як англійська, німецька, французька та інш.), оскільки формується як наслідок активного і свідомого впливу на його становлення поза основної маси носіїв мови, що вивчається,

⁴² Михайлов М. М. Двужычье: проблемы, поиски. Чебоксары, 1989. 160 с.

⁴³ Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 160 с.

субординативного типу, оскільки білінгв вільно володіє лише однією рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості іншу, нерідну мову⁴⁴.

Зважаючи на багатовекторність явища білінгвізму і на той факт, що цей феномен ми розглядаємо з освітньої точки зору, з акцентуванням на професійний аспект володіння іноземною мовою, необхідною для підвищення професійної компетентності, то під терміном *"навчальний білінгвізм"* пропонуємо розуміти таку організацію навчання, при якій є можливість використання більше однієї мови як мови викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах підготовки студентів у ЗВО.

При цьому, використання іноземної мови розширюється від її періодичного використання в регулярному предметному навчанні до її довгострокового і безперервного використання у предметному навчанні фахових дисциплін у рамках всієї системи освіти, особливо на рівні підготовки магістрів^{45; 46}.

Оскільки останнім часом проблема багатомовності стала важливою не тільки для країн Європейського Союзу, вітчизняними вченими та вченими пострадянських країн розробляються концепції багатомовності в

⁴⁴ Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.19. Волгоград, 2007. 30 с.

⁴⁵ Ситняківська С. М. Дослідження ставлення студентів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка до викладання фахових дисциплін білінгвальним способом // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2015. Випуск № 1 (79). С. 134 – 139.

⁴⁶ Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 61. С. 121 – 128.

їх переломленні до вивчення нерідних мов. Ця проблема постала особливо гостро для країн колишнього Радянського Союзу, які стали незалежними та суверенними у 90 рр. XX століття та почали тяжіти до євроінтеграції. Нові соціально-політичні умови, які склалися на початку XXI століття на території полінаціональних країн, а також нові тенденції в освітніх системах загострили увагу науковців до питання білінгвізму та білінгвальної освіти зокрема.

Тому багато як вітчизняних, так і зарубіжних наукових шкіл, закладів вищої освіти зайняті проблемою розробки і впровадження у практику вищої школи технологій підготовки фахівців різних галузей на білінгвальній основі^{47; 48; 49; 50; 51}.

⁴⁷ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір // Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції "Управління якістю підготовки фахівців". Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса, 2013. С. 225 – 226.

⁴⁸ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Особливості впровадження білінгвального навчання у технічних навчальних закладах України // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2014. Випуск № 6 (78). С. 167 – 172.

⁴⁹ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі // Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції: [збірник наукових робіт] / за заг. ред. Т. В. Семенюк, С. М. Коляденко, Н. П. Павлик. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2016. С. 103 – 108.

⁵⁰ Ситняковская С. М. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира // Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире". Караганды: РИО "Болашак – Баспа", 2013. 336 с. Том 4. С. 310 – 314.

Значний вклад у розробку проблеми білінгвальної освіти зробили російські вчені, які створили наукову школу, основним акцентом якої став діалог культур при формуванні інтегративних, комунікативних умінь міжкультурного спілкування. Становлення цієї школи включало три етапи: теоретичне осмислення педагогічних аспектів білінгвізму як міждисциплінарного феномена (М. Певзнер, О. Ширін); концептуальне обґрунтування інтегративної моделі білінгвальної освіти в сучасній російській школі (Л. Плієва, Н. Сорочкіна, Ю. Кодочігова та ін.)⁵²; розробка теоретичних основ білінгвальних освітніх програм у вищій школі як засобу полікультурної освіти студентів (Г. Александрова, І. Алексащенко, І. Дмитрієва, Н. Кузнєцова, О. Орлов, М. Певзнер, Н. Шайдарова, С. Шубін)⁵³; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61.

⁵¹ Теория и практика билингвального обучения : Учебно-методическое пособие / Авт. - сост. И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 52 с.

⁵² Сорочкина Н. Е. Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе : дис. ... канд. пед. наук. Новгород, 2000. С. 39 – 46.

⁵³ Александрова Г. П. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя. Москва, 2001. С. 61 – 63.

⁵⁴ Алексащенко И. В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2000. 169 с.

⁵⁵ Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие / Дмитриева И. И., Коровина О. С. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 52 с.

⁵⁶ Дмитриева И. И., Коровина О. С. Теория и практика билингвального обучения: Учеб.-метод. пособие. Великий Новгород, 2002. 56 с.

⁵⁷ Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. Великий Новгород : НовГУ, 1999. 96 с.

Окремо хотілось би виділити внесок у розвиток теорії і практики білінгвальної освіти у вищій школі Певзнера Михайла Наумовича, який розробив авторську концепцію білінгвального навчання, засновану на діалозі культур та принципах полікультурного виховання і у період 1993 - 2006 рр. впроваджував її у навчальний процес університету. Зазначена концепція стала основою розробки оригінальної методики викладання білінгвального курсу педагогіки. Таким чином, у 90-х роках минулого століття він заклав підвалини теорії білінгвальної освіти у закладах вищої освіти пострадянських країн та на практиці втілював у життя концепцію білінгвальної освіти в умовах університету.

Враховуючи те, що М. Певзнер був розробником і реалізатором низки міжнародних проектів ("Білінгвальна освітня програма з педагогіки", "Підготовка студентів до інноваційної діяльності в освітніх установах", "Білінгвальні модулі освітньої програми "Управління персоналом"", "Спільна освітня програма "Подвійний диплом" з педагогіки"), його результати в області білінгвальної освіти були високо оцінені експертами з пи-

⁵⁸ Певзнер М. Н. Педагогика открытости и диалога культур / М. Н. Певзнер, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. Москва : Аркти-Глосса, 2000. С. 129.

⁵⁹ Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Новгород, 1997. 338 с.

⁶⁰ Шайдарова Н. А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н. А. Шайдарова, С. В. Шубин // Вестник Новгород. гос. ун-та. № 45. Новгород, 2008. С. 72 – 75.

⁶¹ Шубин С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Новгород, 2000. 18 с.

тань освіти Європейського Союзу і фахівцями інших країн, що займаються проблемами білінгвалізму у освітній сфері і склали основу запровадження білінгвального навчання у закладах вищої освіти⁶².

Низка інших вчених пострадянського простру також внесли значний вклад у розробку методологічних засад білінгвальної професійної підготовки фахівців у рамках діяльності вищої школи та педагогіку білінгвального навчання загалом.

Так, І. Бриксіною була розроблена концепція білінгвальної мовної освіти у вищій школі⁶³, Л. Салеховою була презентована дидактична модель білінгвального навчання математиці у вищій педагогічній школі⁶⁴; ⁶⁵; ⁶⁶, Н. Міфтаховою була розроблена система адаптаційного навчання студентів на двомовній основі в технологічному закладі вищої освіти⁶⁷, О. Ширін описав систему білінгвальної освіти в Німеччині⁶⁸; ⁶⁹; ⁷⁰,

⁶² Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Новгород, 1997. 338 с.

⁶³ Брыксина И. Е. Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности): дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2009. 485 с.

⁶⁴ Салехова Л. А. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2007. 465 с.

⁶⁵ Салехова Л. А. Преподавание предметов на двух языках // Магариф. 2004. № 6. С. 56 – 59.

⁶⁶ Салехова Л. А. Теория и практика развития школ с билингвальным обучением. Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. 204 с.

⁶⁷ Мифтахова Н. Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2013. 592 с.

⁶⁸ Ширин А. Г. Билингвальное образование в Германии: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 1999. 155 с.

⁶⁹ Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : автореф. дис... д. пед. наук. Великий Новгород, 2007. 54 с.

І. Алексашенковою була розроблена білінгвальна освітня програма (курікулум) як засіб полікультурної освіти студентів^{71; 72}, Л. Хабарова у своїй роботі описала модель формування лінгвопрофесійної компетентності спеціаліста з якості в умовах білінгвальної підготовки⁷³, С. Тарусина дослідила формування білінгвальної компетентності у спеціалістів митної справи у процесі професійної вузівської підготовки⁷⁴, Г. Малеева описала кейс-метод як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вузів⁷⁵, Є. Красильникова представила методику формування лінгвопрофесійної компетентності у майбутніх гідів-перекладачів в системі додаткової професійної освіти⁷⁶, Н. Дацун представила методику білінгвальної

⁷⁰Ширин А. Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики: Межрегиональный сборник научных трудов. СПб., 2001. С. 18.

⁷¹ Алексашенкова И. В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2000. 169 с.

⁷² Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. Практическая методология решения педагогических задач. СПб.: Специальная Литература, 2000. 223 с.

⁷³ Хабарова Л. П. Формирование лингвопрофессиональной компетенции специалиста по качеству в условиях билингвальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 217 с.

⁷⁴ Тарусина С. А. Формирование билингвальной компетентности у специалистов таможенного дела в процессе профессиональной вузовской подготовки (на примере Российской таможенной Академии): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 189 с.

⁷⁵ Малеева А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2012. 171 с.

⁷⁶Красильникова Е. В. Методика формирования лингвопрофессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011. 187 с.

підготовки майбутніх юристів на матеріалах вивчення англійської мови⁷⁷, М. Мельникова запропонувала алгоритм конструювання міждисциплінарних модульних програм в системі білінгвальної освіти⁷⁸.

До проблем і практики викладання фахових дисциплін у білінгвальній аудиторії звертаються і представники Балтійських країн, які також долучилися до впровадження білінгвальної освіти в практику діяльності вищої школи: Н. Новожилова, У. Германіс, Р. Алієв, Н. Каже⁷⁹.

До теперішнього часу накопичений певний досвід навчання студентів немовним дисциплінам на основі штучного білінгвізму у вітчизняних закладах вищої освіти. Однак варто зазначити, що українські науковці у своїх дослідженнях більше уваги приділили полікультурному навчанню і вихованню та розвитку іншомовних професійних компетентностей з філологічної точки зору.

Так, Н. Микитенко представлено технологію формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей^{80; 81; 82; 83; 84; 85}.

⁷⁷ Дацун Н. А. Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности: на материале изучения английского языка: дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2007. 216 с.

⁷⁸ Мельникова М. С. Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 247 с.

⁷⁹ Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, "RETOREKA A", 2005. 384 с.

⁸⁰ Микитенко Н. О. Концепція змісту освіти у контексті формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : Зб. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції під патронатом ЮНЕСКО 22 – 24 квітня 2009 р. / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. Київ-Житомир : КІМ, 2009. С. 522 – 529.

⁸⁶, І. Білецькою досліджено полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США⁸⁷, О. Канюк обґрунтовано формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки^{88; 89; 90}, Т. Радченко проведено дослідження полікультурних

⁸¹ Микитенко Н. О. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. Вип. 23. С. 93 – 96.

⁸² Микитенко Н. О. Модель іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна" : № 3. Хмельницький : ХІСТ, 2011. С. 112 – 121.

⁸³ Микитенко Н. О. Педагогічні умови функціонування технології іншомовного фаховоорієнтованого навчання // Класичні та інноваційні методи навчання іноземних мов : зб. наук. статей / За заг. ред. І. Ю. Сковронської. Львів, 2010. С. 103 – 109.

⁸⁴ Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти", 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови". Тернопіль, 2011. 534 с.

⁸⁵ Микитенко Н. О. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівцівнефілологічних спеціальностей // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13–14 грудня 2007 р. Чернівці : Рута, 2007. С. 185 – 189.

⁸⁶ Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.

⁸⁷ Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. ... док. пед. наук. Умань, 2014. 494 с.

⁸⁸ Канюк О. А. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників в Німеччині в умовах Болонської реформи // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2013. Вип. 28. С. 56 – 59.

⁸⁹ Канюк О. А. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2009. 187 с.

⁹⁰ Канюк О. А. Deutsch für Sozialarbeiter : посіб. з нім. мови для соціальних працівників / О. Канюк, Е. Сенько. Ужгород : УжНУ, 2005. 254 с.

засад організації навчального процесу в університетах Швейцарії⁹¹, З. Корнеєвою представлено методику навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення⁹², Р. Девлетовим розроблено теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища^{93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100}, А. Гусаком у співавторстві з А. Ковальчук, працюючи у напрямку

⁹¹ Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії: дис. ... кан. пед. наук. Житомир, 2014. 235 с.

⁹² Корнеєва З. М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 302 с.

⁹³ Девлетов Р. Р. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде / Ремзи Рефикович Девлетов, Ольга Витальевна Шеремет // Збірник наукових праць. Теоретична і дидактична філологія, Переяслав-Хмельницький. 2012. Вип. 3. С. 49 – 54.

⁹⁴ Девлетов Р. Р. Методичні можливості здійснення рекомендацій Ради Європи "Про сучасні мови" в навчанні лексики російської, української, кримськотатарської мов на уроках немовного циклу / Ремзи Рефикович Девлетов, Эмине Наримова Дуваджиева // Культура народов Причерноморья. 2005. № 69. С. 102 – 105.

⁹⁵ Девлетов Р. Р. Полилог языков и культур в практике обучения / Ремзи Рефикович Девлетов, Чингиз Изетович Мазин // Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Т. 23 (62). № 2. Ч. 1. 2010. С. 407 – 410. (Серия: "Филология. Социальные коммуникации").

⁹⁶ Девлетов Р. Р. Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла : учебное пособие. Симферополь : Оджакъ, 2011. 356 с.

⁹⁷ Девлетов Р. Р. Русско-крымскотатарско-украинский математический учебно-терминологический словарь. Київ : Педагогічна думка, 1999. 24 с.

⁹⁸ Девлетов Р. Р. Русско-украинский толковый словарь гуманистических и общечеловеческих ценностей / Ремзи Рефикович Девлетов, Надежда Александровна Бондаренко. Симферополь, 2010. 144 с.

⁹⁹ Девлетов Р. Р. Русско-украинско-крымско-татарский терминологический словарь по методике обучения языкам. Симферополь : Доля, 2003. 136 с.

¹⁰⁰ Девлетов Р. Р. Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища: дис. ... док. пед. наук. Київ, 2012. 345 с.

білінгвальної освіти студентів фізико-математичного факультету Черкаського національного університету щодо формування іншомовних комунікативних вмінь студентів-фізиків у білінгвальних умовах, розроблено методику білінгвального викладання фізики, яка знайшла своє відображення у білінгвальних підручниках, посібниках, наукових статтях^{101; 102}. І. Лощеновою проаналізовано полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов¹⁰³, О. Сакалюк представлено дослідження щодо формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі¹⁰⁴, Л. Товчигречкою досліджено двомовну освіту в університетах США (кінець XX – початок XXI століття)¹⁰⁵, І. Задорожною проаналізовано теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікати-

¹⁰¹ Гусак А. М., Ковальчук А. О., Дорошенко І. С. Фізика твердого тіла. Білінгвальний курс. (Solid state physics. Bilingual course.) : навчальний посібник. Черкаси, Видавництво ЧНУ, 2010. 84 с.

¹⁰² Ковальчук А. О., Гусак А. М. Нерівноважна термодинаміка та фізична кінетика. Частина 1. Білінгвальний курс. (Non-equilibrium thermodynamics and physical kinetics. Part 1. Bilingual course.) : навчальний посібник. Черкаси : Видавництво ЧНУ, 2010. 116 с.

¹⁰³ Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 221 с.

¹⁰⁴ Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 210 с.

¹⁰⁵ Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець XX–початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012. 200 с.

вною компетентністю¹⁰⁶, І. Черних представлено лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів¹⁰⁷, В. Александровим запропоновано методiku інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови¹⁰⁸, А. Чуфарлічевою розроблено спеціальну методiku навчання майбутніх менеджерів туризму створення англomовних туристичних проєктів¹⁰⁹, О. Каменським запропоновано методiku формування англomовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій¹¹⁰. Цікавою для нашого дослідження виявилася робота Г. Турчинової, якою розроблено методiku підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою¹¹¹. І. Федоровою представлено методiku навчання майбутніх економістів-міжна-родників професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення¹¹²,

¹⁰⁶ Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 440 с.

¹⁰⁷ Черних І. О. Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 261 с.

¹⁰⁸ Александров В. М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови: дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Запоріжжя, 2009. 219 с.

¹⁰⁹ Чуфарлічева А. Ю. Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англomовних туристичних проєктів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 207 с.

¹¹⁰ Каменський О. І. Методика формування англomовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2009. 249 с.

¹¹¹ Турчинова Г. В. Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 278 с.

¹¹² Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 290 с.

Н. Драб представлено методику навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою)¹¹³.

Варто зазначити, що у вітчизняних дослідженнях лише побіжно представлені шляхи організації білінгвальної професійної підготовки фахівців немовних спеціальностей, які були проаналізовані нами з точки зору соціолінгвістичного підходу (тобто використання іноземної мови як засобу навчання) та дидактико-методичного підходу (тобто з урахуванням дидактичного цілепокладання) створення моделі навчання на білінгвальній основі. Такий аналіз зумовлений необхідністю вирішення одного із завдань нашого дослідження – створити модель та спроектувати зміст і визначити форми й методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Доцільно зазначити, що соціолінгвістичний підхід, що базується на використанні іноземної мови як засобу навчання, є одним із ключових підходів до вибору моделі білінгвального навчання на території європейських країн періоду кінця ХХ – початку ХХІ століття. Підґрунтям для цього із соціальної точки зору є: тяжіння європейських країн у цей період до полікультурності та глобалізація ринку праці. З лінгвістичної точки зору – можливість вибору навчальних дисциплін, які будуть вивчатися білінгвальним способом і їх кількості, перспективність долучення студентів до європейських та

¹¹³ Драб Н. А. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 204 с.

світових здобутків у певній галузі, а також досягнення ними певного рівня володіння однією або декількома європейськими мовами (англійська, німецька, французька) професійного спрямування^{114; 115; 116}.

Загальний аналіз організації навчального процесу ЗВО України педагогічного, медичного, технічного, технологічного, сільськогосподарського, військового профілю, представлених офіційними сайтами, з точки зору соціолінгвістичного підходу, показав, що білінгвальне навчання у них відбувається в умовах штучної двомовності (штучний білінгвізм) – рідна мова (українська) та іноземна мова (англійська, польська, німецька, французька) (Додаток І)¹¹⁷.

Для виявлення типів і видів моделей білінгвального навчання, що існують в системі вищої освіти України на сучасному етапі і відображають співвідношення рідної мови та іноземної, серед усіх існуючих моделей білінгвального навчання було виокремлено ті, які стосуються тільки освітнього процесу у закладах вищої освіти. Такими моделями, у першу чергу, можна вважати моделі представлені М. Певзнером, Н. Сорочкіною, А. Ширіним.

Так, Н. Сорочкіна, характеризуючи білінгвальне навчання (в умовах штучного білінгвізму) за його інтенцію-

¹¹⁴ Дьячков М. В. Социолингвистика: материалы для лекций и семинарских занятий. Москва : Апкипро, 2002. 47 с.

¹¹⁵ Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам – Киев, 1997. 199 с.

¹¹⁶ Оніщук М. В. Багатоманітність України як потенціал подальшого розвитку національної державності // Бюлетень Міністерства юстиції України. 2008. N 11/12. С. 7 – 19.

¹¹⁷ Основні засади розвитку вищої освіти України. Частина 3. / За ред. С. М. Ніколаєнка. Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 181 с.

нальним, змістовим, операційним компонентами виокремлює наступні види моделей: когнітивно-орієнтовану (лінгвістично-орієнтованого спрямування та предметно-орієнтованого спрямування), особистісно-орієнтовану, культурно-орієнтовану та інтегративну. Характеристика та особливості указаних моделей надали можливість стверджувати, що білінгвальне навчання у вітчизняних ЗВО орієнтуються на когнітивно-орієнтовану модель білінгвізму предметно-орієнтованого спрямування¹¹⁸.

М. Певзнером та А. Ширіним був представлений більш широкий спектр моделей білінгвального навчання з урахуванням домінуючої мови навчання та особливостей білінгвальних освітніх програм. На їх основі в послідовному вдалося виділити підходи і критерії для формування та теоретично обґрунтування моделі професійної підготовки білінгвальних фахівців.

Зокрема, зазначеними науковцями було виділено наступні види моделей білінгвального навчання: дублюючу, адитивну, паритетну і витісняючу.

Дублююча модель білінгвального навчання передбачає репрезентацію однієї і тієї ж одиниці змісту рідною та іноземною мовою. Така модель сприяє накопиченню фонду мовних засобів, здатних адекватно виразити предметний зміст. У процесі використання цієї моделі у студентів формується стійкий асоціативний зв'язок між змістовою одиницею та набором мовних засобів.

Адитивна (доповнююча) модель передбачає представлення додаткової інформації іноземною мовою, що ча-

¹¹⁸ Сорочкина Н. Е. Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе: дис. ... канд. пед. наук. Новгород, 2000. С. 44 – 46.

стково або суттєво збагачує зміст матеріалу, що був вивчений рідною мовою. Додаткова інформація, зазвичай, отримується із іноземних джерел і подається у вигляді розповіді викладача, друкованого тексту, спеціального дидактичного матеріалу (відео фрагменти, аудіо записи). Співставлення і обговорення основного і додаткового змістових блоків відбувається у такому випадку як рідною, так і іноземною мовами.

Паритетна модель передбачає рівноправне використання іноземної та рідної мови для розкриття предметного змісту. Необхідною умовою використання даної моделі є досягнення студентами відносно високого рівня мовленнєвої компетентності. В цих умовах, до уваги береться знання певного обсягу спеціальних термінів, достатнє володіння основним понятійним апаратом навчальних дисциплін, що вивчається білінгвально, навіть уміння висловити смислові нюанси, особливості використання спеціальних термінів.

Витісняюча модель – це тип навчання, за якого іноземна мова відіграє домінуючу роль в умовах розкриття предметного змісту. Використання такої моделі можливе лише на продвинутому рівні білінгвального навчання. Студенти за такої моделі повинні володіти іноземною мовою у такій мірі, щоб не лише здійснювати вільну комунікацію, а і засобами іноземної мови глибоко проникати у предметний зміст навчального матеріалу^{119; 120}.

¹¹⁹ Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. Великий Новгород : НовГУ, 1999. 96 с.

¹²⁰ Цветкова Т. К. Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка : монография. Москва : Спутник+, 2013. 153 с.

Таким чином, оскільки класифікація моделей білінгвального навчання у закладах вищої освіти, запропонована О. Ширіним та М. Певзнером, передбачає у процесі білінгвального навчання поступовий перехід від більш простих моделей, які тяжіють до використання рідної мови, до більш складних, які майже виключають використання рідної мови, то вона, на наш погляд, є найбільш оптимальною для вітчизняних ЗВО. В умовах штучного білінгвізму, який є характерним для території України, використання таких типів моделей білінгвального навчання у закладах вищої освіти вважаємо найбільш прийнятним.

Білінгвальна освіта, як і будь-який інший тип освіти, має широкий арсенал дидактичних засобів, які забезпечують не лише альтернативні можливості навчання іноземній мові і фаховим дисциплінам, але і широкий спектр соціалізуючих елементів, як то процес долучення студентів до цінностей світової культури, до найновіших надбань у фаховій галузі, збільшення шансів майбутнього працевлаштування та багато іншого¹²¹. Все це дає можливість стверджувати про кращу результативність такого навчання у порівнянні з класичним. Це може бути вираженим у підвищенні академічної успішності студентів, збільшенні відсотка працевлаштованих випускників, збільшенні кількості студентів, що беруть участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, проектах, грантах, збільшенні кількості студентів, що проходять підвищення кваліфікації, продовжують навчання за кордоном, збіль-

¹²¹ Abreu José M. Multicultural Counseling Training : Past, Present, and Future Directions / José M. Abreu, Ruth H. Gim Chung, Donald R. Atkinson // The Counseling Psychologist. 2000. P. 641 – 656.

шенні кількості студентів, що навчаються за обміном). Однак, незважаючи на очевидні переваги білінгвального навчання, досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти у вітчизняних ЗВО. Необхідно також констатувати певну фрагментарність і відсутність системного наукового аналізу і узагальнення вітчизняного досвіду білінгвального навчання засобами рідної (української) та іноземної мов (у школах з викладанням окремих предметів іноземними мовами, у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації)^{122; 123}.

Систематичне вивчення та впровадження процесу предметно-орієнтованого білінгвального навчання поки що знаходиться на початковому етапі. Це пов'язано з тим, що не повністю розроблені методологічні засади професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі у практиці діяльності вищої школи, які відображали б взаємозв'язок ключових наукових підходів до даної проблеми.

Варто також зазначити, що теоретико-методологічний базис підготовки фахівців на білінгвальній основі має ґрунтуватися на спеціально розробленій для цього завдання педагогічній системі^{124; 125; 126}.

¹²² Baetens-Beardsmore H. The multilingual school for mixed populations: A case study. In: H. Baetens-Beardsmore (ed.), *Bilingualism in education: theory and practice*. Brüssel : Vrije Universität, 1990. P. 151.

¹²³ Bredella L. Towards a Pedagogy of Intercultural Understanding. In: HORNUNG, A.et.al.(Hrsg) : *American Studies* № 37, 1992. P. 559 – 594.

¹²⁴ Карташов В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. Москва : Прогресс-Академия, 1995. 325 с.

¹²⁵ Сластенин В. А. Педагогическая система и ее виды // Вопросы образования. 2009. URL : <http://libraru.by/portalus/modules/pedagogics> (дата звернення: 26.09.2013).

¹²⁶ Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. *Content-based second language instruction*. New York : Newbury House Publishers, 1989. 241 p.

Педагогічна система білінгвального навчання у ЗВО у такому випадку повинна будуватися на системному підході. Оскільки об'єктом пізнання такої системи є білінгвальне навчання в умовах класичної освіти, то воно повинне розглядатися системно у межах цілісної освіти, а її елементи знаходитися в органічному поєднанні та взаємозалежності. Органічно поєднаними та взаємозалежними повинні бути і методологічні принципи, які формують зміст даної вимоги (побудови на системному підході), оскільки вони забезпечують процеси системного розуміння об'єкту пізнання.

Загалом системний підхід у педагогіці, на думку Т. Трушнікової – це інноваційний напрям, що досліджує сутність та закономірності виховання і навчання як єдину систему педагогічного процесу, як комплекс взаємозалежних заходів щодо формування світогляду та системи понять основ наук, системного мислення^{127; 128}.

Отже, цільовим компонентом педагогічної системи білінгвального навчання у ЗВО повинна стати необхідність забезпечення належної підготовки особистості відповідно до потреб суспільства, виступаючи при цьому засобом формування та розкриття потенціалу самої людини на основі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі.

Варто зазначити, що у педагогічній науці і практиці існує багато визначень поняття "педагогічна

¹²⁷ Трушнікова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства // Человек и образование. 2006. № 7. С. 71 – 72.

¹²⁸ Brown G. Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco : S. Fr. State University, 1987. 277 p.

система". Часто вони відрізняються одне від одного, оскільки використовуються з різною метою: для характеристики наукової та практичної діяльності педагогів, для характерного зрізу діяльності будь-якого рівня освіти, а також для формування співвідношення педагогічної системи з освітньою системою діяльності навчального закладу і навіть з практичною діяльністю викладача (традиційною чи інноваційною)¹²⁹.

Зважаючи на той факт, що педагогічна система є штучно створеною, то вона реагує на зміни і потреби суспільства, в межах якого і для якого вона була створена, тобто тієї соціальної системи, частиною якої вона є. Тому зміни, перебудова і адаптація такої системи залежать від змін і потреб суспільства.

На даний час, окрім турботи щодо покращення матеріального стану науково-педагогічних працівників, поліпшення матеріально-технічної бази закладів освіти, існує нагальна проблема глобалізації суспільства. Це вимагає фахівців, здатних виконувати професійні завдання у полікультурному середовищі. Останнє, в свою чергу, спонукає до створення педагогічної системи на білінгвальній основі, яка б забезпечила підготовку фахівців, здатних виконувати професійні завдання не лише рідною, але й іноземною мовами. Однак, педагогічна система наділена не тільки педагогічним, а і соціокультурним змістом, який демонструє значення даної системи для розвитку соціуму та здійснює вплив на одну із головних функцій будь-якого фахівця – особистісно-творчу. Це і вимагає на

¹²⁹ Герушинский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во "Современник", 1998. 608 с.

сучасному етапі розвитку соціуму в усіх сферах життєдіяльності білінгвального фахівця більше, ніж монолінгвального.

Зважаючи на інтегруючі властивості педагогічної системи можна стверджувати, що вона поєднує в собі як окремі частини науки (педагогіки, психології, філософії, філології), так і елементи виховання та рівні навчання у єдине ціле.

Разом з тим, педагогічна система це цілісна система, що складається з багатьох взаємодіючих і взаємопов'язаних частин. Вона є об'єднанням учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні завдання, а також де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

Оскільки процес білінгвального навчання є елементом загальної системи освіти, то структура педагогічної системи на білінгвальній основі повинна бути такою самою, як і структура будь-якої педагогічної системи. Вона має складатися із взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: НПП, студентів, технічних засобів навчання, мети та змісту навчання, дидактичних процесів і організаційних форм навчання^{130; 131}.

Реалізувати таку педагогічну систему можливо шляхом створення відповідної моделі та методичної системи навчання. Це зумовило необхідність розробки теоретико-методологічних основ білінгвального

¹³⁰ Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва : Педагогика, 1994. 208 с.

¹³¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 649 – 651.

навчання фахівців у практиці діяльності вищої школи, з визначенням мети, завдань, відповідного набору принципів і педагогічних підходів.

Цільова орієнтація білінгвального навчання полягає у набутті студентами у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами іноземної мови певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Тому у випадку підготовки студентів у ЗВО, особливо на рівні магістрів, під метою білінгвального навчання може бути не тільки розвиток комунікативних компетентностей, а й розвиток фахових компетентностей, в яких відображається специфіка навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвально.

У процесі такого навчання вирішуються завдання не лише білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а й здійснюється формування особистості, готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір та професійне середовище^{132; 133}.

Домінуючими принципами білінгвального навчання були виокремлені: принцип професійної спрямованості, особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на

¹³² Данильченко В. М. Глобализация и образование в XXI веке // Высшее образование сегодня. 2004. С. 44 – 47.

¹³³ Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие / Дмитриева И. И., Коровина О. С. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. С. 12.

білінгвальній основі, професійно-діяльнісний, принцип проблемного навчання, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, навчальної взаємодії, принцип новизни та інші.

Супроводжується такий процес навчання використанням низки взаємозумовлених методологічних підходів: загальнонаукових (системний), науково-градієнтних (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний), лінгвістичних (кредитно-блоковий (модульний), словниковий (тезаурусний), лексико-термінологічний). Кожен із указаних підходів знаходить своє місце у методичній системі навчання на білінгвальній основі і є взаєпов'язаний з іншими підходами (табл. 1.1).

Підґрунтя професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі складають системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.

Таблиця 1.1.

Методологічні підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Методологічні підходи	Загальнонаукові	<i>Системний</i>
	Науково-градієнтні	<i>Компетентнісний</i>
		<i>Особистісно-діяльнісний</i>
		<i>Соціокультурний</i>
		<i>Технологічний</i>
	Лінгвістичні	<i>Кредитно-блоковий (модульний)</i>
		<i>Лексико-термінологічний</i>
		<i>Словниковий (тезаурусний)</i>

Системний підхід представлений у наукових доробках науковців різних напрямків: філософів

(В. Кушнір, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), психологів (Е. Климов, А. Леонтьєв, К. Платонов та ін.) і педагогів (В. Беспалько, В. Вакуленко, О. Вознюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко та ін.).

В цілому, системний підхід передбачає комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою. Цей підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах, що складають систему.

Системний підхід передбачає розуміння педагогічного явища як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами; як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють. До основних ознак системності належать цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація його елементів; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків¹³⁴.

Сутність системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі полягає в тому, що така підготовка розглядається не ізольовано, а у взаємозв'язку із загальною системою підготовки майбутніх фахівців. Системний підхід уможливляє розгляд проблеми професій-

¹³⁴ Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. пос. 3-є видання, доповнене. К. : ВАТ "КДНК", 2001. 608 с.

ної підготовки на білінгвальній основі з урахуванням усіх чинників, що впливають на цей процес як на педагогічне явище. Системний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дає можливість виявити компоненти та системоутворюючі зв'язки комплексної професійної підготовки фахівця соціальної сфери, визначити головні детермінуючі чинники, елементи цього процесу, встановити ієрархічність етапів та зв'язки з іншими системами¹³⁵.

У межах системного підходу професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі розглядається нами як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладач і студент), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, педагогічні засоби та педагогічні умови.

Варто зауважити, що одним із виявів системного підходу є система профільних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, на базі якої була побудована методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Вибір дисциплін цього циклу був зумовлений тим, що формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів пов'язаний, у першу чергу, із вивченням ними фахової термінології; запропонована нами методична система базується на матеріалі дисциплін саме цього циклу (оскільки вони мають фахову спрямованість); учасниками

¹³⁵ Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомир, 2005. № 21, С. 8 – 11.

експерименту з формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів у межах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі були кафедри, які здійснюють викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Розглядаючи *особистісно-діяльнісний* підхід виділимо його базову складову – діяльнісну. Багато вчених присвятили цьому підходу свої наукові доробки: Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Галузинський, С. Рубінштейн, В. Краєвський, О. Леонт'єв, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.

Діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбувається свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду. Цей підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Тільки через діяльність можуть проектуватися та розвиватися особистісні й професійні якості та властивості майбутніх фахівців, формуватися професійні вміння й навички. До того ж діяльність повинна бути організована так, щоб її суб'єктом виступав студент, а не викладач. Суб'єктом діяльності стає людина, яка бере активну участь у досягненні її результатів.

Не зважаючи на те, що різні науковці по-різному тлумачать поняття "діяльність" (Б. Ананьєв, В. Давидов О. Леонт'єв)¹³⁶, усі вони сходяться на думці, що реалізовувати діяльнісний підхід необхідно, виходячи з наступного: студент є одночасно і активним суб'єктом

¹³⁶ Атанов Г. А. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, 2004. № 7(2), С. 179 – 184.

навчальної діяльності, і об'єктом, оскільки викладач організовує, проектує і керує цією діяльністю; навчальна діяльність має задачний, проблемний характер, тобто є процесом розв'язування навчальних задач, вирішення навчальних проблем; навчальна діяльність є багатогранним, але цілісним системним утворенням, що має власну структуру і допускає різні способи організації¹³⁶.

Тому діяльнісний підхід в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію засобів професійної підготовки студента на білінгвальній основі, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що, в свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати¹³⁷.

Однак, діяльнісний підхід не буде ефективним в умовах розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів без урахування *особистісно-орієнтованого підходу* (І. Бех, І. Зязюн, К. Климова, І. Коновальчук, О. Пехота, В. Серіков, І. Щербак, С. Якименко, І. Якиманська та ін.), який полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності¹³⁸.

¹³⁷ Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. пос. 3-є видання, доповнене. К. : ВАТ "КДНК", 2001. 608 с.

¹³⁸ Шквир О. Л. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П.

Особистісно орієнтований підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості. Цей підхід передбачає вміння викладачів визначати такий стиль особистого спілкування із студентом та вибирати з методів та форм навчання такі, які з найбільшою ефективністю сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей¹³⁸.

Оскільки він передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору навчальної діяльності студента у відповідності з його можливостями, у тому числі і комунікативними та лінгвістичними в умовах білінгвального навчання, то у поєднанні із діяльнісним він становить базис, на якому ґрунтується концепція професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери^{139; 140}.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах особистісно-діялісного підходу базується на поступовому індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформа-

Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, 2015. С. 23 – 25.

¹³⁹ Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.

¹⁴⁰ Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці // Виховання і культура. 2009. С. 5 – 7.

ції, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу; формування особистісного ставлення до професійних знань, оцінювання їх важливості для майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку із зазначеними характеристиками діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, які ми об'єднали у особистісно-діяльнісний, можемо визначити основні положення, які впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців на білінгвальній основі: варіативність змісту, методів і форм навчального процесу з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного студента, його потреби в педагогічній підтримці; зміст освіти й засоби навчання добираються і конструюються таким чином, щоб студент мав можливість вибору предметного матеріалу (за обсягом і формою); традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі¹⁴¹.

На наш погляд, для ефективного нарощування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців певної сфери особистісно-діяльнісний підхід варто поєднувати із *соціокультурним* (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Місечко, О. Савченко, С. Семенець, О. Сухомлинська та ін.). Зазначені науковці розглядають цей підхід до навчання як загальну проблему, розв'язання якої має суспільне значення. У працях цих науковців описано загальнодидактичні й психодидактичні положення, які

¹⁴¹ Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. ред. І. А. Зязюн. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. К. : Віпол, 2000. С. 11 – 57.

становлять підґрунтя для розв'язання лінгвометодичної проблеми наукового обґрунтування й практичної реалізації соціокультурного підходу до мовної освіти у ЗВО^{141; 142; 143}.

Окремі аспекти проблеми соціокультурного підходу до мовної освіти розкрито у працях дидактиків-філологів (М. Вашуленко, Ж. Горіна, К. Климова, О. Копусь, В. Нищета, М. Пентиліук, О. Потапенко, О. Семенов, Л. Скуратівський, М. Черкасов та ін.)¹⁴⁴.

Сутність соціокультурного підходу полягає у розгляді суспільства як єдності культури та соціальності, утвореної завдяки діяльності людини. Ця єдність, згідно принципам системного підходу, на основі якого і базується соціокультурний підхід, утворює єдине ціле, властивості якого зумовляються характеристиками частин. Сама особистість в умовах соціокультурного підходу розглядається у тісному взаємозв'язку із суспільством системою відносин, культурою і сукупністю їх цінностей та норм. Кожен студент – це особистість, носій цінностей, норм, певних ознак культури, мови своєї нації. Разом з тим, він пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі. От-

¹⁴² Омельчук С. "Підхід до навчання" як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки // Українська мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2 – 7.

¹⁴³ Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук. К., 2006. 47 с.

¹⁴⁴ Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир : Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск дванадцятий. Частина І. С. 6 – 14.

же, білінгвальне навчання здатне забезпечити більш високий рівень розвитку особистості та розширити можливості її професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі^{145; 146}.

Ключовим підходом в організації білінгвального навчання, серед низки методологічних підходів до навчання вважаємо *компетентнісний підхід* (О. Антонова, О. Березюк, О. Вознюк, В. Дячук, К. Климова, Н. Оксеньчук, О. Пометун, Н. Сидорчук, В. Ягупов, С. Якименко, І. Ящук та ін.), який відображає рівень професіоналізму, у якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду професійної діяльності, який конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до здійснення професійних обов'язків¹⁴⁷.

Цей підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових та предметних компетентностей майбутнього фахівця^{148; 149}.

¹⁴⁵ Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці // Виховання і культура. 2009. С. 5 – 7.

¹⁴⁶ Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 94 – 99.

¹⁴⁷ Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2005. С. 203.

¹⁴⁸ Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. Вісник Львівського університету: Серія педагогіка, вип. 25. Ч. 1, 2009. С. 99 – 105.

¹⁴⁹ Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. О. В. Овчарук, заг. ред. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ : "К.І.С.", 2004. С. 64 – 70.

Т. Дерека стверджує, що компетентність – це набір знань, навичок і ставлень, які дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності¹⁵⁰.

Таким чином, компетентісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі і фахівців соціальної сфери, дає змогу забезпечити формування професійних субкомпетентностей, професійно значущих якостей, які дозволять фахівцю повністю реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, відповідати суспільно-необхідному розподілу праці та ринковим механізмам її стимулювання¹⁵¹.

Оскільки результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є розвиток їхньої білінгвальної професійної комунікативної компетентності, яка у поєднанні з іншими професійними компетентностями дозволить майбутньому фахівцю реалізуватись у своїй професійній діяльності, вважаємо компетентісний підхід ключовим професійно-орієнтованим підходом у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Технологічний підхід (О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Мартиненко, О. Місечко, К. Климова, О. Пехота, Г. Селевко, О. Савченко, С. Семенець, Н. Сидорчук та ін.) полягає у орієнтації навчального процесу на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його

¹⁵⁰ Дерека Т. Г. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. С. 89.

¹⁵¹ Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

го аспекти та стадії. Це системний метод організації навчального процесу, спрямований на його оптимальну побудову¹⁵². Цей підхід передбачає заплановану систему дій як викладачів, так і студентів, спрямованих на досягнення наперед визначеної мети (у межах нашого дослідження – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності) шляхом послідовного виконання певних навчальних дій в умовах постійного зворотного зв'язку¹⁵³.

За О. Пехотою технологічний підхід до професійної підготовки фахівців передбачає визначення його аспектів: постановка цілей, проектування, організація навчального процесу, перевірка ефективності створеної методичної системи¹⁵⁴.

Таким чином, структура методичної системи в межах технологічного підходу передбачає розробку концептуальної основи, змістової та процесуальної частини навчання.

Технологічний підхід включає наступні етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів¹⁵².

Цей підхід є важливим в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінг-

¹⁵² Дубасенюк О. А. заг. ред., Практикум з педагогіки. 3-тє вид., доп. і перероб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 6.

¹⁵³ Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : "Академвидав", 2006. 352 с.

¹⁵⁴ Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.- метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. С. 11 – 24.

вальної основі, адже за допомогою нього відбувається відбір системи взаємодії викладача і студентів, ефективних навчальних стратегій, побудова освітніх пріоритетів^{153; 154}. В межах цього підходу визначаються процесуальні характеристики методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальної основі задля очікуваного результату – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Оскільки процес білінгвального навчання втілюється в межах стандартної кредитно-трансферної системи навчання у ЗВО, то це зумовило використання *кредитно-блокового (модульного) підходу* (Н. Міфтахова, Л. Салехова, Л. Хабарова, П. Юцявічене та ін.).

Такий підхід базується на положеннях блоковості, структурності і динамічності. На його основі і передбачається структурування дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, виділених для білінгвального навчання. Структурним елементом дисципліни в такій системі є кредит (окремий блок). Зокрема у педагогіці під кредитом розуміють – функціональний вузол навчально-виховного процесу. Виходячи з того, що кредит – це відносно самостійна частина системи, що несе певне функціональне навантаження, в теорії кредитно-трансферного навчання виділяють "навчальний пакет" (Дж. Рассел) або "відрізок" (А. Сохор) навчального матеріалу або дії, достатній для формування тих чи інших знань, умінь або навичок. Зважаючи на характерні ознаки цього підходу (динамічність, структурність та блоковість) така організація навчання у ЗВО

надає можливість процес білінгвального навчання розглядати у рамках цього підходу. Це уможлиблює структурування дисциплін, визначених для білінгвального навчання, у вигляді окремих "функціональних вузлів" – блоків.

Структуризація змісту передбачає і подальше структурування навчального матеріалу в рамках блоку на окремі елементи (для досягнення певної дидактичної мети) – теми. Для досягнення кращих результатів в умовах кредитно-трансферної системи навчання структурування змісту дисципліни будується на основі аналізу її понятійно-термінологічного апарату, що призводить до виділення групи фундаментальних понять, системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. Динамічність, у свою чергу, дозволяє за потреби вільну зміну змісту тем та блоків з урахуванням зміни дидактичної мети^{155; 156}.

Також за умови організації вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом в умовах кредитно-трансферної системи такий процес навчання повинен супроводжуватися словниковим (*тезаурусним*) підходом (Н. Міфтахова, М. Певзнер, С. Тарусіна та ін.).

¹⁵⁵ Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990. 406 с.

¹⁵⁶ Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2000. 18 с.

Однак, зважаючи на те, що білінгвальне навчання обмежується спеціалізованою термінологією, що визначається дисципліною, яка вивчається на білінгвальній основі – вузькою професійно-термінологічною спрямованістю, то словниковий підхід доцільно розглядати як понятійно-термінологічний. Він дозволяє представити понятійно-термінологічний апарат навчальних елементів у блоках (темах) навчальної дисципліни у вигляді окремих описових структур та передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах¹⁵⁷.

Основою навчально-методичного забезпечення такого підходу є навчальний понятійно-термінологічний словник з певної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Такий підхід дає можливість представити зміст дисципліни у вигляді сукупності описових елементів, між якими існує визначений логічний зв'язок. Навчальними описовими елементами понятійно-термінологічного словника виступають базові категорії, поняття, ключові слова і словосполучення. Описовий елемент понятійно-термінологічного словника повинен відповідати певним критеріям: мати стале наукове визначення; наявність чіткої семантичної структури; здатність до створення однокоренових термінів¹⁵⁸.

Варто зазначити, що розробка понятійно-термінологічного словника дисципліни циклу профе-

¹⁵⁷ Зеленько А. С. Роль і місце компаративної парадигми у становленні когнітивної лінгвістики // *Studia Linguistica*: Зб. наук. пр. до 80-річного ювілею проф. Ф. О. Нікітіної. К.: ВПЦ "Київський університет", 2010. Вип. 4. С. 385 – 388.

¹⁵⁸ Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Москва : Педагогика, 1989. 152 с.

сійної та практичної підготовки повинна здійснюватися поетапно: від підбору навчально-методичних джерел, виокремлення ключових слів до формування переліку описових елементів. Для обробки такої інформації найбільш ефективним вважаємо експертні методи, які були розроблені А. Мірошніченко, В. Черепановим^{158; 159}.

Взаємозв'язок кредитно-блокового та понятійно-термінологічного підходів в умовах білінгвальної підготовки майбутніх фахівців певного профілю виражається у відповідності набору описових елементів певному блоку. Зважаючи на те, що деякі структурні навчальні елементи одного блоку початкової дисципліни можуть бути частиною інших блоків, то між описовими елементами різних кредитів встановлюється тісний взаємозв'язок, що дає змогу студентам краще засвоїти ключові терміни, поняття, визначення, систематизувати, прискорити та полегшити засвоєння матеріалу і, як результат, наростити білінгвальну професійну комунікативну компетентність у зазначеній предметній сфері.

Для полегшення сприйняття матеріалу в умовах білінгвального навчання словниковий понятійно-термінологічний підхід повинен доповнюватися *лексико-термінологічним* (М. Вакуленко, О. Вакуленко, Л. Васенко, А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько, І. Кочан, Г. Мацюк, Н. Овчаренко, І. Процик, Н. Подольська), сутність якого полягає у класифікації, структуризації та

¹⁵⁹ Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 94 – 99.

термінологізації категорійної бази рідної мови та іноземної (англійської, німецької, французької, польської), виділенні міжнародних термінів і понять^{160; 161; 162}.

Таким чином, основними методологічними підходами до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі визначено загальнонаукові (системний), науково-градієнтні (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, соціокультурний, технологічний) та лінгвістичні (кредитно-блоковий, лексико-термінологічний, словниковий).

Їх реалізація сприятиме створенню сприятливих умов для професійного й особистісного зростання майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах фахової підготовки на білінгвальній основі, що виражатиметься у розвитку та розширенні його професійної компетентності у вигляді білінгвальної професійної комунікативної компетентності як елемента професійної компетентності, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності. Вищезазначені методологічні підходи будуть враховані нами у процесі розроблення інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

¹⁶⁰ Вакуленко М., Вакуленко О. Наука термінологія та її методи // Тези 4-ї Міжнар. наук. конф. "Проблеми укр. наук.-техн. термінології", (17–20 грудня 1996 р.). Львів: Вид-во Держ. ун-ту "Львівська політехніка", 1996. С. 11 – 12.

¹⁶¹ Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення : семантичний та соціолінгвістичний аспекти : монографія. К. : ВД "Academia", 2004. 220 с.

¹⁶² Кияк Т. Р. Лінгвістичні аспекти термінознавства : навч. пос. К. : УМК ВО, 1989. 104 с.

Оскільки у науковій літературі немає узгодженої точки зору щодо трактування понять "компетенція" і "компетентність", на основі аналізу характеристик цих понять різними науковцями, нам довелося визначитися із найбільш прийнятним у межах нашого дослідження терміном для словосполучення "білінгвальна професійна комунікативна компетентність".

Незважаючи на те, що обидва терміни прийшли до нас із французької мови, вони мають латинське походження. Компетенція (лат. *competentia* – відповідність, узгодженість, від *competere* – взаємно прагнути, відповідати, підходити) – сукупність установлених в офіційній – юридичній чи неюридичній – формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові для виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо¹⁶³.

Етимологічний словник, характеризуючи походження терміна "компетентний", вказує, що він має також французьке походження. У свою чергу, у французьку мову термін потрапив із латини, де мав юридичний характер і був похідним від *petere* ("добиватись, вимагати")¹⁶⁴.

У психологічній енциклопедії компетентність розглядається у трьох аспектах:

¹⁶³ Юридична енциклопедія: В 6 т. / Редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. К., : Укр. енцикл., Т. 5: П-С, 2003. С. 369.

¹⁶⁴ Этимологический словарь. Т. II. Вып. 8 (К) / под ред. Н. М. Шанского. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 293 – 294.

перший – ступінь оволодіння необхідними вміннями і навичками;

другий – відноситься до юридичної відповідності;

третій – до питання, чи достатньо досвідченим є той або інший фахівець, для того щоб займатися професійною діяльністю.

У енциклопедії зазначається, що поняття "компетентність" є досить розтяжним, оскільки не визначає точного ступеня майстерності спеціаліста певної галузі. Цей термін може використовуватися для визначення мінімального, прийнятного, оптимального або найвищого рівня кваліфікації. Автори підкреслюють, що коли компетентність визначається у професії, то їй складно надати чітку характеристику¹⁶⁵.

Стосовно цих понять І. Зімня зазначає, що існує різниця між поняттями "компетенція" і "компетентність", і трактує компетентність як заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини¹⁶⁶;
¹⁶⁷.

Ми погоджуємося із Н. Бібік, що спільним для всіх є розуміння компетентності у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодій людини в життя сучасного суспільства. Компетентність у навчанні розглядається як

¹⁶⁵ Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. СПб. : Питер, 2003. С. 480 – 482.

¹⁶⁶ Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Практика формирования компетенций: методологический аспект. Москва, 2013. 139 с.

¹⁶⁷ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію ця ж авторка визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки студента, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат¹⁶⁸.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести визначення поняття професійної компетентності, запропоноване В. Лунячком, який розглядає її як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу¹⁶⁹.

За цих умов, поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності. На сьогоднішній день ефективно діяти і виконувати певні функції згідно стандартів у певній галузі можливо лише за умови професійної під-

¹⁶⁸ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408 – 410.

¹⁶⁹ Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі // Публічне управління: теорія та практика. 2013. Вип. 1. С. 155 – 162. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2013_1_27 (дата звернення: 16.03.2016).

готовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі¹⁷⁰; 171.

Доречно зауважити, що А. Хуторський, аналізуючи поняття освітньої компетентності зазначає, що освітня компетентність – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня/студента по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, що є необхідними для здійснення особистісної соціальнозначущої продуктивної діяльності. У відповідності з розподілом змісту освіти на загальний метапредметний, міжпредметний і предметний, А. Хуторський пропонує трьохрівневу ієрархію компетентностей:

1) ключові компетентності – належать до метапредметного змісту освіти;

2) загальнопредметні компетентності – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;

3) предметні компетентності – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетентностей, і такі, що мають конкретне висвітлення і можливість формування в рамках навчальних предметів¹⁷²; 173; 174.

¹⁷⁰ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 8 – 9.

¹⁷¹ Хаштыров Я. М. Формирование этнокультурной компетентности будущих менеджеров в условиях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. [Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т]. Ставрополь, 2006. 22 с.

¹⁷² Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

¹⁷³ Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций// Интернет-журнал "Эйдос", 2005. С. 22 – 26. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 14.07.2015).

Зважаючи на специфічну професійну підготовку майбутніх фахівців, яку ми пропонуємо у нашому дослідженні на білінгвальній основі, білінгвальну професійну комунікативну компетентність за А. Хуторським віднесемо до загальнопредметних компетентностей¹⁷⁵.

Варто відзначити, що у Проекті Стандарту вищої освіти у галузі знань 23. Соціальна робота (оприлюдненому Міністерством освіти і науки України у листопаді 2017 р.) серед загальних компетентностей випускника зазначається, що він повинен володіти:

здатністю розробляти і управляти проектами, більшість із яких на сьогоднішній день є міжнародними, що вимагає від майбутнього спеціаліста знань фахової термінології, вміння описувати професійні (специфічні) феномени іноземною мовою;

- здатністю удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні, що можливо за умови використання сучасних інформаційних ресурсів, більшість із яких представлені іноземною мовою;
- здатністю до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою;
- здатністю ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем, які на сьогоднішній день є полілінгвальними;

¹⁷⁴ Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 14.07.2015).

¹⁷⁵ Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції // Виховання і культура. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266 – 268.

- здатністю фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання;
- здатністю налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти;
- здатністю управляти різнобічною комунікацією¹⁷⁷.

Оскільки приведений перелік лише загальних компетентностей випускника виконувати професійні функції включає необхідність вільної комунікації, то для розширення і більш ефективного виконання таких функцій підготовка фахівців повинна здійснюватися в тому числі і на білінгвальній основі^{176; 177}.

Спираючись на вищеперераховані методологічні підходи, можемо визначити низку принципів, найбільш значущих для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах підготовки майбутніх фахівців вітчизняними ЗВО:

- *загальнодидактичні принципи*, що об'єднують в собі принцип професійної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни;
- *лінгвістичні принципи*, що включають до свого складу принцип полікультурності; мовленнєво-

¹⁷⁶ Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). Львів: Літопис, 2002. 304 с.

¹⁷⁷ Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 17.12.2017).

мислительної активності; функціональності та принцип ситуативності;

- *специфічні принципи* білінгвального навчання, які об'єднують в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння фаховими навчальними дисциплінами блоку професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму¹⁷⁸.

Таким чином, для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю потрібно створення спеціальної педагогічної системи, яка реалізується шляхом втілення неї у відповідну технологію навчання, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів^{179; 180}.

В умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом відбір і структурування змісту дисциплін цього циклу

¹⁷⁸ Ситняківська С. М. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 1. С. 208 – 215.

¹⁷⁹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька, Л. Є. Сігачева, Я. Д. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

¹⁸⁰ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий. За ред. В. Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.

здійснюється на основі кредитно-блокового, словникового і лексико-термінологічного підходів з урахуванням необхідності семантизації їх понятійно-термінологічного апарату на двомовній основі. Успішність засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки залежить від послідовного накопичення фахової термінології (при вивченні спеціальних дисциплін білінгвальним способом) шляхом її семантизації.

Формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів базується на системному, особистісно-діяльнісному, соціокультурному, технологічному та компетентісному методологічних підходах, які сприяють системній, мотиваційній, діяльнісній, компетентісній стратегії білінгвального навчання. На основі методологічних підходів були виокремлені найбільш значущі для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців принципи: загальнодидактичні, лінгвістичні та специфічні.

1.2. Концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти

*Білінгвізм є предметом гордості тих,
хто ним володіє, і предметом осуду з
боку тих, кому його недодали.*

*Роман Алієв, Наталія Каже
("Билингвальное образование. Теория и практика")*

Розглядаючи концепт (лат. *conceptus* — "поняття") білінгвізму у категоріальному полі теорії і методики професійної освіти, насамперед, варто зазначити, що розглядаємо його з позиції філософії та лінгвістики (де концепт означає зміст поняття, ототожнюється із поняттям і сигніфікатом) та філології (де він трактується як стійка авторська ідея, що носить традиційний характер). Якщо розглядати концепт як інноваційну ідею, що несе у собі творчий зміст, то білінгвальну освіту в даному випадку можна розглядати як продукт, що демонструє цю ідею, тобто концепт-продукт, що має місце на сьогоднішній день в освітній сфері з огляду на затребуваність і актуальність^{181; 182; 183; 184}.

Модернізація вищої освіти, що відбувається на сучасному етапі в нашій країні, пов'язана, насамперед, з якісним оновленням змісту освіти та забезпеченням її

¹⁸¹ Філософський енциклопедичний словник / наук. ред. : Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002. С. 300.

¹⁸² Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2001. С. 452.

¹⁸³ Демьянков В. Понятие концепт в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 35 – 47.

¹⁸⁴ Зусман В. Концепт в системе гуманитарного знания. URL : <http://magazines.russ.ru/voplit/2003/2/zys-pr.html> (дата звернення: 26.09.2016).

мультикультурного характеру з огляду на процеси пов'язані з інтеграцію України до європейського простору. Національна політика підготовки галузевих фахівців, які б визнавались іншими державами та були конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, зазнала значних позитивних змін, особливо стосовно рівня вивчення іноземних мов загалом та іноземних мов за фахом підготовки зокрема. Навчання іноземній мові й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця.

Однак, незважаючи на тривалу присутність понять білінгвізму у світовій теорії та практиці на сьогоднішній день існує проблема понятійного апарату теорії такого двомовного навчання.

З одного боку, аналіз існуючих у філологічній і педагогічній вітчизняній та іноземній літературі визначень дає нам право стверджувати, що терміни "білінгвальний", "двомовний" та "мультилінгвізм" і "полілінгвізм" використовуються як тотожні і означають використання двох або кількох мов у межах однієї соціальної общини. З іншого боку, у спеціальних словниках та літературі білінгвальні поняття і сам термін "білінгвальний" трактуються по-різному: з лінгвістичної, психологічної, соціологічної, культурологічної, методичної та інших точок зору^{185; 186}.

Тому постає проблема змістового аналізу та визначення базових категорій білінгвальної освіти в системі

¹⁸⁵ Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова, Н. В. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12., № 3. С. 3 – 6.

¹⁸⁶ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. Москва : Академия, 2006. 336 с.

спеціальної професійної підготовки фахівців ЗВО України.

Незважаючи на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі освіти, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. Верещагіна¹⁸⁷, М. Михайлова¹⁸⁸, В. Маккея¹⁸⁹, М. Певзнера¹⁹⁰, Я. Радевича-Винницького¹⁹¹, І. Турмана¹⁹², А. Ширіна¹⁹³.

Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда¹⁹⁴, У. Вайнрайха¹⁹⁵.

Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Бондалетов¹⁹⁶, У. Вайнрайх¹⁹², І. Мусін¹⁹⁷, соціально-

¹⁸⁷ Верещагин Е. М. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия // Советское славяноведение. 1966, № 2. С. 61–65.

¹⁸⁸ Михайлов М. М. Двухязычие и вопросы сопоставительной лингвистики. Чебоксары, 1984. С. 9 – 67.

¹⁸⁹ Mackey, W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. 144 p.

¹⁹⁰ Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Великий Новгород : НовГУ, 1999. 96 с.

¹⁹¹ Радевич-Винницький Я. К. Двомовність в Україні: теорія, історія, мововживання : монографія. Київ–Дрогобич : Посвіт, 2011. 592 с.

¹⁹² Thurmann E. Neuedeutsche Schule, 1994. № 9 (46). S. 34 – 36.; Thurmann, E. Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht / E. Thurmann – In Bach, G. & Niemeier, 2005. 338 s.

¹⁹³ Ширин А. Г. Билингвальное образование в Германии: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 1999. 155 с.

¹⁹⁴ Блумфилд Л. Язык. Под ред. и с предисловием М. М. Гухман. Москва : "Прогресс", 1968. 607 с.

¹⁹⁵ Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика : пер. с англ. / ред.-сост.: В. Д. Мазо. Москва : Прогресс, 1999. Т. 3. С. 7-42.

¹⁹⁶ Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. Москва : Просвещение, 1987. 160 с.

¹⁹⁷ Мусин И. Х. Социолингвистические аспекты речевого поведения в условиях двуязычия : автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. Москва, 1990. 25 с.

педагогічний – М. Туктамишов¹⁹⁸, психологічний – М. Імедадзе¹⁹⁹, соціологічний – В. Стюарт²⁰⁰, культурологічний аспект – В. Сафонова^{201; 202}, М. Сігуан, У. Маккі²⁰³, О. Колихалова²⁰⁴, методичний аспект – І. Бриксіна²⁰⁵, О. Коровіна²⁰⁶, Л. Кашкуревич²⁰⁷, Н. Міфтахова²⁰⁸, Л. Салехова^{209; 210}, Н. Микитенко²¹¹.

¹⁹⁸ Туктамишов Н. К. Социально-педагогические основы перехода к двуязычному образованию в высшей школе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. 2001. 360 с.

¹⁹⁹ Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 229 с.

²⁰⁰ Stewart W. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism // Reading in the Sociology of Language / Ed. by J. Fishman. Paris : The Hague, 1968. P. 134 – 140.

²⁰¹ Сафонова В. В. Задачи, проблемы и перспективы развития билингвальных образовательных программ в России // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России : сб. статей. Москва, 1999. 46 с.

²⁰² Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва : Высшая школа, Амскорт интернешнл, 1991. 305 с.

²⁰³ Сигуан М. Образование и двуязычие / М. Сигуан, У. Ф. Макки. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.

²⁰⁴ Колыхалова О. А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Москва, 1999. 272 с.

²⁰⁵ Брыксина И. Е. Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2009. 485 с.

²⁰⁶ Коровина О. С. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 147 с.

²⁰⁷ Кашкуревич Л. Г., Рыболовлев Н. Р. Речевой этикет и деловая переписка // Интердиалект +, 1999. 120 с.

²⁰⁸ Мифтахова Н. Ш. Методология и методика адаптационного обучения химии на двуязычной основе в высшей школе : монография. Казань : Изд-во Казан, нац. исслед. технол. ун-та, 2012. 208 с.

²⁰⁹ Салехова Л. А. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2007. 465 с.

²¹⁰ Салехова Л. А. Преподавание предметов на двух языках // Магариф. 2004. № 6. С. 56 – 59.

²¹¹ Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Тео-

Однак проблема трактування понять "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта", "навчальний білінгвалізм" у практиці діяльності вищої школи розкрита не у повній мірі, зважаючи на велику різноманітність трактувань цих феноменів з різних точок зору.

У практиці діяльності вищої школи, в процесі використання двох мов при навчанні, використовуються різноманітні терміни: "двомовність", "білінгвізм", "навчання на двомовній основі", "білінгвальне навчання", "білінгвальна освіта" та інші. Замість терміну "двомовність" у сучасній практиці діяльності вищої школи прийнято використовувати французький еквівалент "білінгвізм", або англійський еквівалент "білінгвалізм" і на основі цього терміну формулювати термінологічні словосполучення, що стосуються двомовності: білінгвальне навчання, навчання на білінгвальній основі, білінгвальна освіта, білінгвальна підготовка.

Але не усі вчені погоджуються з тим, що терміни "двомовність" і "білінгвізм" є тотожними. Для прикладу, російська вчена Н. Забеліна²¹² вказує на існування двох окремих термінів ("двомовність" та "білінгвізм"), які раніше існували як синоніми, а на сучасному етапі, зважаючи на низку чинників, таких як калькування при перекладі слова "білінгвальний" (від лат. *Bi* – два та *Lingua* – мова) та модних сучасних тенденцій використовувати іншомовну лексику, терміну "білінгвальний" стали надавати перевагу. У всіх цих

рія і методика професійної освіти", 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови". Тернопіль, 2011. 43 с.

²¹² Забелина Н. А. О билингвизме // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 14 – 19.

термінологічних словосполученнях ключовою одиницею є термін "білінгвізм" (іменник, від якого походить прикметник "білінгвальний", який є основою термінологічних словосполучень "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта").

Дослідники стверджують, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення та розуміння цього терміна з огляду на різні аспекти явища двомовності, а відповідно і різні кути характеристики та аналізу явища двомовності: соціальний аспект, психологічний, лінгвістичний, педагогічний, методичний, культурологічний та ін.²¹³.

Різні енциклопедичні словники трактують білінгвізм як володіння двома мовами, коли обидві мови доволі часто використовуються в комунікації²¹⁴.

Л. Нелюбін називає білінгвізмом рівноцінне володіння обома мовами²¹⁵.

Р. Міньяр-Белоручев розглядає білінгвізм як знання двох мов²¹⁶, О. Швейцер уточнює попереднє тлумачення в тому, що першою мовою пропонує вважати рідну, а другою – нерідну але широковживану тією чи іншою етнічною спільнотою²¹⁷, а В. Розенцвейг стверджує:

²¹³ Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2007. С. 25.

²¹⁴ Энциклопедия "Кругосвет". Гуманитарный энциклопедический словарь : В 3 т. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС : Филол. фак. С.-Петербург. гос. ун-та, 2002. Т. 1: А – Ж. 688 с. URL : <http://www.krugosvet.ru> (дата звернення: 15.09.2013).

²¹⁵ Нелюбин Л. Л., Князева Е. Г. Переводоведческая лингводидактика (учебно-методическое пособие). Москва, 2009. 320 с.

²¹⁶ Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. Москва : Московский Лицей, 1999. 208 с.

²¹⁷ Швейцер А. Д. К проблеме социальной дифференциации языка // Вопросы языкознания. Москва, 1982, № 5. С. 39 – 48.

"Під двомовністю зазвичай розуміється володіння двома мовами і регулярне переключення з однієї на іншу, залежно від ситуації спілкування"^{218; 219}.

У. Вайнрайх розглядає білінгвізм як практику по чергового використання двох мов, а Є. Верещагін стверджує, що білінгвізм це здатність використовувати для спілкування дві мовні системи – первинну та вторинну²²⁰.

За коротким тлумачним словником української мови білінгвізм – це функціонування двох мов для обслуговування потреб етнічного колективу та його окремих членів; відрізняється від простого знання ще однієї мови нарівні з рідною і припускає можливість користування різними мовами в різних життєвих ситуаціях²²¹.

Різними вченими по-різному виділені типи білінгвізму, зважаючи на комплексність явища. З психологічної точки зору існує рецептивний білінгвізм (лише розуміння мовних одиниць, що належать іншій мовній системі), репродуктивний білінгвізм (уміння відтворити почуте чи прочитане іноземною мовою) та продуктивний білінгвізм (можливість створювати мовні одиниці іноземною мовою)²²².

²¹⁸ Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6, Москва : Прогресс, 1972. С. 5 – 22.

²¹⁹ Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Ленинград : Наука, 1972. 80 с.

²²⁰ Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва : Изд. МГУ, 1969. С. 11 – 89.

²²¹ Короткий тлумачний словник української мови. За редакцією Д. Г. Гринчишина. Укладачі: Д. Г. Гринчишин, В. А. Карпова, Л. М. Полюга та інш. Київ : Вид. центр "Просвіта", 2010. С. 46.

²²² Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Ленинград : ЛГУ, 1968. 361 с.

Вчені розділяють також білінгвізм за співвідношенням між собою мовних механізмів на чистий (паралельне, але незалежне вивчення двох мов) та змішаний білінгвізм (порівняльне вивчення двох мов, коли друга мова вивчається на ґрунті першої)²¹⁹.

Для вітчизняної системи освіти вважаємо доцільним розвивати у студентів продуктивний білінгвізм, тобто можливість створювати мовні одиниці іноземною мовою, що є необхідним для використання білінгвальної освіти у майбутній професії фахівця.

Вчений В. Іцкович розглядає активний (вільно читає і говорить іноземною мовою) і пасивний білінгвізм (вільно читає, але не говорить іноземною мовою). Ю. Дешерієв виділяє контактний і неконтактний білінгвізм. На думку вченого, контактний білінгвізм виникає в умовах спільного повсякденного життя двох народів, а неконтактний – поза межами спілкування з носіями мови шляхом спеціального вивчення іноземної мови у навчальному закладі^{223; 224; 225}.

За умовами виникнення вчені (Є. Верещагін, З. Муратова) класифікують білінгвізм як природний та штучний. Природний білінгвізм формується у результаті тривалого контактування та взаємодії носіїв двох мов у процесі їх спільної мовленнєвої діяльності, без цілеспрямованого впливу на становлення цього вміння у багатомовному середовищі. Штучний білінгвізм фор-

²²³ Дешерієв Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. Москва : Наука, 1972. С. 26 – 42.

²²⁴ Дешерієв Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследованиях // Методы билингвистических исследований. Москва, 1976. С. 20 – 33.

²²⁵ Дешерієв Ю. Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. Москва : Наука, 1997. 382 с.

мується як наслідок активного і свідомого впливу на становлення цього вміння²²⁶.

У вітчизняній освітній сфері переважає штучний білінгвізм, який формується цілеспрямовано у процесі навчання задля полегшення інтеграції майбутніх фахівців у сучасному полікультурному економічно-культурному просторі.

За способом зіставлення двох мов В. Розенцвейг виділяє координативний білінгвізм і субординативний. При координативному білінгвізмі особа володіє двома мовами рівною мірою й переключається з однієї мови на іншу залежно від ситуації і потреби, а при субординативному білінгвізмі особа вільно володіє лише рідною мовою, яка підпорядковує в її свідомості нерідну мову²²⁷.

Варто зазначити, що для вітчизняної освітньої сфери характерним є субординативний білінгвізм, хоча ми вважаємо, що в дидактичних цілях у ході формування мети і завдань білінгвальних навчальних програм, тяжіти доцільно до координативного білінгвізму.

Цікавою у межах нашого дослідження є типологія А. Гаардера, який виділяє елітний та народний білінгвізм. Він вважає, що елітний білінгвізм служить інтересам владної верхівки та елітним прошаркам населення, оскільки знання двох мов має велике культурне і економічне значення – дає доступ до влади, високих посад, великих заробітків. Учений стверджує, що еліт-

²²⁶ Верещагин Е. М. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия // Советское славяноведение. 1966, № 2. С. 61–65.

²²⁷ Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва : Изд. МГУ, 1969. С. 11 – 89.

ний білінгвізм походить з вибору самих людей. Народний білінгвізм набувається під примусом або через необхідність. Тобто, особа стає білінгвом для того, щоб вижити. Вчений наголошує на важливості різниці між елітним та народним білінгвізмом, адже вона висвітлює мотивацію людей до білінгвального навчання, а його успіх частково залежить від мотивації до навчання, зацікавленості студентів отримати престижне місце роботи і достойну заробітну платню, що, в свою чергу, приведе до досягнення високого статусу в суспільстві. Вчений відстоює переваги елітного білінгвізму, який мотивує студентів перспективою економічних та соціальних вигод, на відміну від народного, за якого мотивація може бути взагалі відсутньою через обов'язковість білінгвізму і студент може не відчувати його переваг²²⁸. Ми погоджуємося із класифікацією А. Гаардера і вважаємо, що вітчизняній освітній сфері відповідає переважно елітний тип білінгвізму з огляду на притаманний йому сильний мотиваційний аспект.

Варто зазначити, що усі вищеперераховані визначення поняття "білінгвізму" по-своєму є правильними, однак почасти суперечать одне одному. Різні науковці по-різному тлумачать психологічні, етнічні, соціокультурні особливості носіїв мови, мають різні побутові та професійні уявлення про це явище. Стосовно підготовки фахівців у ЗВО, найважливішими аспектами білінгвізму вважаються *соціальний* та *педагогічний*, які за своїми ознаками найтісніше пов'язані з навчанням та освітою загалом.

²²⁸ Gaarder A. B. Linkages between Foreign Language Teaching and Bilingual Education // Washington, DC: TESOL, 1976. P. 82 – 84.

Соціальний аспект білінгвізму пов'язаний, передусім, з дослідженням суспільних функцій кожної мови, якою користується населення. До цих функцій належать: мова як засіб міжнаціонального, міжнародного спілкування та мова як засіб навчання, як засіб побутового спілкування. Тому саме соціальним аспектом визначаються суспільні функції і сфери застосування кожної з мов.

Педагогічний аспект білінгвізму розглядає питання методичного характеру, пов'язані з формуванням і розвитком двомовності. При цьому варто зазначити, що кожна наука виділяє свою цільову домінанту двомовності (психологія – вплив двомовності на розвиток окремих психічних процесів індивіда, лінгвістика – мовну компетентність, що відображає рівень володіння іноземною мовою). Педагогіка ж вивчає білінгвізм в контексті організації навчального процесу, її цікавить полікультурна освіта, можливість отримання спеціальних знань засобами іноземної мови, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості²²⁹.

Таким чином, основне завдання білінгвізму в педагогічній площині пов'язане з системою освіти і навчання. Це так званий *навчальний білінгвізм*, коли в процесі навчання іноземна мова використовується поряд з рідною. За умови використання навчального білінгвізму відбувається переміщення ролі і місця іноземної мови у навчальному процесі: з навчальної дисципліни – об'єкта вивчення – вона перетворюється на

²²⁹ Певзнер М. Н. Педагогика открытости и диалога культур / М. Н. Певзнер, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. Москва : Аркти-Глосса, 2000. С. 129.

один із засобів набуття нових знань та отримання освіти. Тому в рамках поняття "навчальний білінгвізм" з'являються терміни "білінгвальне навчання" і "білінгвальна освіта". У сучасній педагогічній літературі існує вже багато визначень і цих понять.

Зважаючи на багатовекторність явища білінгвізму і на той факт, що цей феномен розглядається нами з освітньої точки зору, з акцентом на професійному аспекті володіння іноземною мовою, необхідною для підвищення професійної компетентності, то під "навчальним білінгвізмом" пропонуємо вважати таку організацію навчання, за якої є можливість використання більш як однієї мови для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах навчання студентів у ЗВО. При цьому, сфера використання іноземної мови розширюється від її періодичного вживання в регулярному предметному навчанні до довгострокового і безперервного використання у предметному навчанні однієї (чи кількох) з певної кількості дисциплін у рамках всієї системи освіти, особливо на рівні підготовки магістрів.

Поняття "білінгвальна освіта" теж різними вченими трактується по-різному. Так, Г. Вишневська під білінгвальною освітою розуміє "цілеспрямований процес долучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів"²³⁰.

²³⁰ Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997. С. 22.

Один із найвідоміших вчених-теоретиків білінгвальної освіти К. Бейкер стверджує, що поняття "білінгвальна освіта" іноді використовують, щоб описати освіту студентів, які уже володіють двома мовами, або вивчають додаткові мови. Він стверджує, що це некоректне трактування білінгвальної освіти, що виникло через складність явища білінгвальної освіти. Сам вчений трактує білінгвальну освіту як освіту, в умовах якої навчання проводиться більш ніж однією мовою, а інколи більш ніж двома^{231; 232}.

Джон Едвардс визначає білінгвальну освіту як "освіту, в умовах якої використовується дві мови"^{233; 234}. Вчений виділяє дві основні моделі білінгвальної освіти: перехідна білінгвальна освіта (поступове зменшення використання однієї мови та розвиток другої мови) і модель підтримки чи збагачення (в умовах якої дві мови використовуються протягом всього чи майже усього навчання у школі чи ЗВО). Багато вчених-білінгвів дотримуються також цих моделей білінгвальної освіти²³⁵.

²³¹ Baker C. Bilingual education in Wales. In: H. Beatens-Beardsmore (d.), European models of bilingual education. Clevedon // Multilingual Matters. 1993. P. 7 – 29.

²³² Baker C. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition // Multilingual Matters, 2011. P. 412 – 416.

²³³ Edwards J. Language and Identity: An introduction// Cambridge University Press, 2009. 314 p.

²³⁴ Lambert W. E. Culture and language as factors in learning and education.1.: J. R. Mallea, J.C.Young (ed.). Cultural diversity and Canadian education: Issues and innovations. Ottawa : University Press. 1984. P. 233 – 261.

²³⁵ Hammerly H. Fluency and Accuracy: Toward balance in language teaching and learning. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. 64 p.

Приклади перехідної моделі та моделі підтримки білінгвальної освіти існують у європейських країнах та США уже давно, адже завдячуючи першій моделі діти з національних меншин можуть продовжувати навчання англійською мовою чи іншою мовою більшості, а за допомогою другої моделі (підтримки), яка передбачає використання двох мов у навчальному процесі, є можливість забезпечити високий рівень володіння обома мовами учням (студентам). Модель підтримки знайшла широке застосування у освітніх системах Канади, США, Уельсу, Швейцарії, де ангомовні студенти вивчають французьку, німецьку, валлійську, що дає їм можливість стати білінгвами, що, у свою чергу, є актуальним у двомовних або багатомовних країнах. Модель підтримки, описана Дж. Едвардсом та ін., є актуальною і для вітчизняної освітньої системи, адже вона пов'язана з сучасними тенденціями бікультуралізму, плюралізму та збагаченням мови у професійному аспекті.

В. Сафонова підкреслює необхідність включення міжнародної складової в зміст освіти і відзначає, що наявність навчальної двомовності або багатомовності в навчальному закладі не може розглядатися як характеристика саме білінгвальної освіти, якщо жодна з іноземних мов не виступає самотійно як інструмент вивчення інших предметів та / або предметних сфер.

На наш погляд, підхід В. Сафонові щодо визначення "*білінгвальної освіти*" в системі підготовки фахівців у вітчизняних ЗВО найбільш прийнятний, оскільки ми також пропонуємо на основі білінгвізму

іноземною мовою викладати лише дисципліни циклу професійної та практичної підготовки.

В. Сафонова під сучасними білінгвальними освітніми засобами розглядає такі "білінгвальні освітні програми", в яких як рідна, так і іноземна мова використовуються як інструмент освіти та самоосвіти у ході вивчення різних предметів шкільного та університетського циклу і в яких створені умови для введення міжнародного аспекту до змісту шкільної / університетської освіти, що дозволить підготувати учнів / студентів до міжкультурної співпраці у різних сферах діяльності людей в багатомовному світі"²³⁶.

К. Мінасова, спираючись на праці М. Сігуана та У. Маккі²³⁷ відмічає, що система освіти "може бути названа білінгвальною лише тоді, коли мови, які є в програмі, використовуються як засоби навчання, а не лише як мови, що вивчаються"²³⁸.

Таким чином, розвиток теорії і практики білінгвальної освіти у вищій школі передбачає використання двомовних освітніх програм (які використовують іноземну мову як посередника для навчання), створення нових освітніх стандартів і, як підтвердження, отримання освіти на білінгвальній основі – видачу

²³⁶ Сафонова В. В. Задачи, проблемы и перспективы развития билингвальных образовательных программ в России // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России : сб. статей. Москва, 1999. С. 15.

²³⁷ Сигуан М. Образование и двуязычие / М. Сигуан, У. Ф. Макки. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.

²³⁸ Минасова К. Р. Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном сообществе // Социс. 2002. № 8. С. 49 – 56. URL : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-08/Minasova.pdf> (дата звернення: 11.07.2016).

молодим фахівцям дипломів про освіту відповідного зразка.

Розглянемо поняття "білінгвальне навчання", на якому базується білінгвальна освіта. Відзначимо, що у педагогіці воно не менш значиме, ніж білінгвальна освіта, адже основний шлях досягнення такої освіти – білінгвальне навчання. М. Певзнер та О. Ширін вважають білінгвальну освіту процесом, що включає в себе білінгвальне навчання та полікультурне виховання. Адже полікультурне виховання, на думку науковців, реалізується через усі компоненти білінгвального навчання, тому його потрібно розглядати як одну із функцій білінгвального навчання²³⁹.

Загалом в сучасній літературі під білінгвальним навчанням прийнято розуміти таку організацію навчального процесу, коли є можливість використовувати більш ніж одну мову як мову викладання, однією із яких може виступати іноземна мова^{240; 241}.

Розробляючи теоретичні основи білінгвального навчання конкретній дисципліні (математиці) в умовах штучного білінгвізму, Л. Салехова визначила білінгвальне навчання у закладі вищої освіти як "взаємопов'язану діяльність викладача і студента в процесі вивчення математики засобами рідної та іноземної мови, в результаті якої досягається синтез компетентностей, що забезпечують глибоке засвоєння предметного математичного змісту, розвитку математичного

²³⁹ Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Великий Новгород : НовГУ, 1999. 96 с.

²⁴⁰ Соловьев В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2003. 449 с.

²⁴¹ Ширин А. Г. Билингвальное образование в Германии: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 1999. 155 с.

мовлення, формування культури математичного мислення, а також високий рівень володіння іноземною мовою для спеціальних цілей"²⁴².

В умовах природного білінгвізму Н. Міфтахова визначає білінгвальне навчання природничим дисциплінам як навчальну діяльність, що полягає у засвоєнні студентами понятійно-термінологічного апарату дисципліни засобами його семантизації двома мовами (рідною та іноземною) та накопичення предметного тезаурусу, який сприятиме досягненню високого рівня засвоєння змісту навчальної дисципліни, що вивчається, чи предметної галузі²⁴³.

Варто зазначити, що і Л. Салехова і Н. Міфтахова розглядають поняття білінгвального навчання з точки зору російської мови як іноземної і татарської, як рідної. Але оскільки обидві вчені досліджували це явище в межах практики його впровадження у діяльність вищої школи, то їхні висновки виявилися для нас важливими і корисними.

Спираючись на сучасний підхід до визначення білінгвального навчання у тому чи іншому типі навчального закладу, Д. Чубукова дане поняття трактує наступним чином: це вивчення предмета та опанування студентами предметними знаннями у певній галузі на

²⁴² Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2007. С. 25.

²⁴³ Мифтахова Н. Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... док. пед. наук. Казань, 2013. 592 с.

основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та іноземної) в якості засобу освітньої діяльності²⁴⁴.

Проведений аналіз представлення та визначення понять білінгвального навчання різними науковцями та зважаючи на особливості такого навчання у вітчизняних закладах вищої освіти можемо узагальнити, що найбільш доцільним у межах нашого дослідження визначенням поняття "білінгвальне навчання" у закладах вищої освіти є трактування цього поняття І. Дмитрієвою, яка розробила його, спираючись на надбання вчених, педагогів, котрі працюють над розробкою теорії та практики білінгвальної освіти на сучасному етапі (Н. Міфтахової, М. Певзнера, Н. Салехової, В. Сафонової, В. Соловйова, О. Ширіна). За визначенням І. Дмитрієвої "білінгвальне навчання – це взаємопов'язана діяльність викладача і студентів у процесі вивчення окремих дисциплін за фахом засобами іноземної мови, в результаті якої досягається високий рівень компетентностей, що забезпечує як високий рівень володіння іноземною мовою, так і глибоке засвоєння предметного змісту фахових дисциплін"²⁴⁵.

Однак, і це визначення, на наш погляд, не є вичерпним і таким, що повністю відтворює процес професійної підготовки на білінгвальній основі у закладі вищої освіти. У ньому не враховані елементи використання рідної мови як супутньої складової білінгвально-

²⁴⁴ Чубукова Д. И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования. URL : <http://rspu.edu.ru/university/pubHsh/journal/tschubukowa.billing.htm> (дата звернення: 10.11.2014).

²⁴⁵ Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие / Дмитриева И. И., Коровина О. С. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. С. 12.

го навчання. Також у визначенні І. Дмитрієвої білінгвальне навчання констатовано як фінальний етап такого навчання, і не враховано, що цей процес є довготривалим та еволюційним і таким, що передбачає використання двох мов.

Заслуговує уваги, у межах нашого дослідження, визначення поняття білінгвальне навчання, сформульоване у Законі про білінгвальну освіту, затвердженому конгресом Сполучених штатів 2 січня 1968 року. Згідно цього документу білінгвальне навчання – це процес викладання академічного змісту дисциплін двома мовами: рідною та іноземною, при чому відсоток використання іноземної мови є змінним, відповідно до програмної моделі навчання. За даним визначенням білінгвальне навчання в якості засобів його реалізації передбачає використання двох мов²⁴⁶.

Зважаючи на особливості білінгвального навчання, характерні для вітчизняних ЗВО, пропонуємо під білінгвальним навчанням розуміти взаємодію викладача і студентів у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами рідної та іноземної мов з різним відсотком їх використання, в результаті якої досягається певний рівень компетентностей, що забезпечує як глибоке засвоєння предметного змісту дисциплін цього циклу, так і відповідний рівень володіння іноземною мовою.

У процесі такого навчання вирішується двоєдина задача: здійснюється білінгвальне навчання студента і

²⁴⁶ Bilingual Education Act (1968). URL : Education.uslegal.com/bilingualism/landmark-legislation/bilingual-education-act-1968/ (дата звернення: 10.11.2018).

відбувається формування особистості, відкритої і готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір. Тому у випадку підготовки студентів у ЗВО, метою білінгвального навчання може вважатися не лише розвиток комунікативних, а й предметних компетентностей, у яких відображається специфіка фахових навчальних дисциплін, що вивчаються білінгвальним способом.

Білінгвальне навчання у освітній сфері – явище не нове. Загалом, історія підготовки фахівців на білінгвальній основі свідчить про те, що ця проблема культивувалася упродовж значного історичного періоду.

Так, у Російській імперії ще на початку XIX століття у дворянських сім'ях не обмежувалися навчанням дітей лише російській мові. Уже на той час знання однієї мови було безперспективним з точки зору кар'єрного росту на державній службі. Вивчення французької мови у той час було обов'язковим, знання ж німецької чи англійської мов схвалювалося, бо світське, політичне, громадське життя потребувало знання цих мов. Оскільки у суспільстві існував реальний мотивований попит на такого роду фахівців, то вивчення іноземних мов стало однією з головних тенденцій у розвитку тогочасної системи освіти. Таке навчання здійснювалося учителями і гувернерами, але активну участь у набутті знань з іноземної мов брала сім'я, де задля поліпшення якості навчання розмовляли вдома іноземною мовою, створюючи таким чином модель середовища, в якому з часом доведеться виконувати обов'язки майбутньому державному службовцю. Тобто, знання іноземної мови вже на той час виступало засобом,

необхідним для досягнення кар'єрного успіху і визнання в суспільстві²⁴⁶.

На західних теренах України періоду ХІХ – початку ХХ століть білінгвальна освіта була досить поширеною, зважаючи на її довготривале знаходження у складі Австро-Угорської імперії²⁴⁷.

Ідеї полілінгвізму (знання різних мов) культивувалися видатними вченими-педагогами ще з епохи Просвітництва. Особливу увагу вивченню мов приділяв Я. Коменський, який розробив власну лінгводидактичну концепцію, за якою освічена людина мала знати декілька мов: рідну, мову сусідніх народів, латину, а додатково – грецьку, гебрійську та арабську (філософи, лікарі, богослови)²⁴⁸.

Білінгвальною освітою як науковою проблемою активно у світі стали займатися у другій половині ХХ століття. Актуальність її вивчення за радянських часів визначалася багатонаціональністю Радянського Союзу та ідеологією впровадження російської мови в усі національні школи на величезній території колишнього Союзу. Зауважимо, що навчання у значній кількості навчальних закладів різного типу в цей період велося російською мовою. Російська мова була мовою діловодства, міжнаціонального спілкування. Тому саме у цей період і виникає новий напрям досліджень, присвячений проблемам білінгвізму як способу конструю-

²⁴⁷ Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 61. С. 121 – 128.

²⁴⁸ Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Т. 1 : Велика дидактика /ред. та прим. А. А. Красновського. Київ, 1940. 248 с.

вання навчального процесу таким чином, щоб використовувати рідну мову та російську^{249; 250}.

У цей же період в зарубіжній педагогіці також виділяються теорії білінгвального навчання, зокрема американська (Дж. Фішман, Г. Клос, В. Маккей) та канадська (Дж. Куммінс, Л. Драйгер, Дж. Портер). Ці наукові школи досліджували білінгвальну освіту у контексті полегшення інтеграції етнічних спільнот мігрантів і переселенців у пануючу культуру. Під впливом цих наукових шкіл в Америці та Канаді у 60-ті роки ХХ століття було запроваджено двомовне навчання та виховання для дітей з етнічних спільнот у державних школах^{251; 252; 253; 254; 255}.

У 90-ті роки ХХ століття сформувалася європейська наукова школа, яка вивчала білінгвізм з точки зору розуміння та вивчення різних його феноменів, отримання спеціальних знань за допомогою рідної мови та іноземної, полікультурне виховання задля полегшення інтеграції молоді у загальноєвропейське культурне середовище. Досягненням європейської школи

²⁴⁹ Ситняківська С. М. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 61. С. 121 – 128.

²⁵⁰ Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. Ментор, 2003. № 2. С. 34 – 38.

²⁵¹ Fischman J. A. Bilingual education. An international sociological perspective. Rowley, MA : / J. A. Fischman. Newbury House, 1976. 217 p.

²⁵² Kloss H. The American bilingual tradition. Rowley, MA, 1997. P. 112 – 134.

²⁵³ Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. 83 s.

²⁵⁴ Mackey, W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. 144 p.

²⁵⁵ Masch N. The German model of bilingual education. Language, culture, and curriculum. № 6, 1993. P. 303 – 313.

вважається розробка теоретичних основ білінгвальної освіти як альтернативного шляху вивчення іноземної мови²⁵⁶.

В Україні педагогічні дослідження білінгвальної освіти з'явилися нещодавно. Їх поява спричинена загалом тим, що починаючи з 90-х років ХХ століття нові соціально-економічні реалії, прагнення інтеграції у європейський простір викликали появу хвилі досліджень, присвячених проблемам підготовки фахівця-білінгва, а також вивченню зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов (А. Гусак, Р. Девлетов, А. Ковальчук, Н. Микитенко, Ф. Моїсєєва)^{257; 258; 259; 260}.

Однак, варто зауважити, що не дивлячись на наявність певних результатів у розробці проблеми білінгвізму різними науковими школами вітчизняної та зарубіжної педагогіки, цілісної вітчизняної концепції

²⁵⁶ Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. Ментор, 2003. № 2. С. 34 – 38.

²⁵⁷ Гусак А. М., Ковальчук А. О., Дорошенко І. С. Фізика твердого тіла. Білінгвальний курс. (Solid state physics. Bilingual course.) : навчальний посібник. Черкаси, Видавництво ЧНУ, 2010. 84 с.

²⁵⁸ Девлетов Р. Р. Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища: дис. ... док. пед. наук. Київ, 2012. 345 с.

²⁵⁹ Ковальчук А. О., Гусак А. М. Нерівноважна термодинаміка та фізична кінетика. Частина 1. Білінгвальний курс. (Non-equilibrium thermodynamics and physical kinetics. Part 1. Bilingual course.) : навчальний посібник. Черкаси : Видавництво ЧНУ, 2010. 116 с.

²⁶⁰ Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.

білінгвальної освіти на даний час не сформовано, а визначено лише певні аспекти цієї проблеми.

Ще у період 80-тих років минулого століття різними науковими школами (німецькою (О. Пришляк)^{261; 262}, американською (О. Пічкарь, В. Тищенко)^{263; 266}, європейською (Т. Радченко)²⁶⁵) почали використовуватися комунікативні методики двомовного навчання. Тому цей вид навчання поступово набув специфічних рис, які полягають у позитивній дидактичній інтерференції при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки рідною та іноземною мовами; можливості порівнювати, аналізувати та протиставляти зміст дисциплін в різних освітніх моделях, що дає можливість студентам адаптуватися і реалізувати свій професійний та науковий потенціал в умовах світового освітнього простору; високому рівні міжкультурної комунікації, можливості ознайомлення з досвідом різних країн у сфері професійної діяльності, реалізації нових прийомів та технологій навчання^{263; 264; 265; 266; 267}.

²⁶¹ Пришляк О. Ю. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2007. С. 39 – 44.

²⁶² Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Тернопіль, 2008. 20 с.

²⁶³ Пічкарь О. Деякі особливості підготовки фахівців соціальної роботи у США // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту : Серія "Педагогіка. Соціальна робота". 2004. № 7. С. 322 – 327.

²⁶⁴ Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопільський держ. пед. ун-т В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 213 с.

²⁶⁵ Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.

Суттєві складнощі існували і з використанням дидактичних категорій за білінгвальної системи навчання. До категоріального апарату білінгвальної дидактики стали вводитися такі поняття, як "вивчення предмета (фахової дисципліни) іноземною мовою" і "навчання на білінгвальній основі".

Поняття "вивчення предмета (фахової дисципліни) іноземною мовою" означає використання іноземної мови як засобу оволодіння студентами певними знаннями з дисципліни, а поняття "навчання на білінгвальній основі" є набагато ширшим. Воно включає: оволодіння студентами предметними знаннями у певній сфері на основі взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) як засобу освітньої діяльності; вивчення іноземної мови у процесі оволодіння певними предметними знаннями за рахунок взаємопов'язаного використання двох мов (рідної та нерідної) і оволодіння іноземною мовою як засобом освітньої діяльності.

На сьогоднішній день існує багато організаційних, правових, методичних і навіть ментальнісних (пов'язаних із сприйняттям цього феномена) проблем щодо впровадження білінгвального навчання у ЗВО нашої країни. На жаль, ми знаходимося на початковому етапі – вивчаємо окремі дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, з часом

²⁶⁶ Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії: дис. ... кан. пед. наук. Житомир, 2014. 235 с.

²⁶⁷ Тищенко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 19 с.

сподіваємося перейти на вищий рівень – навчання на білінгвальній основі, щоб іноземна мова розглядалася як інструмент долучення до світу спеціальних знань, а зміст освіти характеризувався поєднанням мовного та предметного компонентів на всіх ланках навчально-виховного процесу. Тому у контексті нашого дослідження використання поняття "навчання на білінгвальній основі" вважаємо правомірним, оскільки до навчально-методичних комплексів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки фахівців соціальної сфери входить навчальна, термінологічна, словниково-довідкова література, яка розробляється за білінгвальним принципом, що якісно впливає на обсяг дидактичних одиниць²⁶⁸.

Відзначимо також, що такий тип навчання (на білінгвальній основі) культивується останні двадцять років у більшості європейських країн (Франція, Голландія, Швейцарія, Люксембург, Бельгія, Швеція, Фінляндія та ін.)^{269; 270; 271}, які уже тривалий час орієнтують навчальний процес на двомовність, особливо у сфері вищої освіти. Головною причиною такої орієнтації є взаємозалежність країн, яка спонукає до вивчення і використання іноземних мов. У зв'язку з цим у 1997 році Радою

²⁶⁸ Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Сучасні соціальні технології в освіті : колективна монографія / [[кол. авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 127 – 148.

²⁶⁹ Новак Е. С. Лозовская Е. Г. Кузнецова М. А. Социальная работа за рубежом. Учебное пособие. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. 172 с.

²⁷⁰ Alex Housen. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education // Bilingual Research Journal. 2002. № 26, Spring. P. 1 – 5.

²⁷¹ Babbie R. E. The Practice of Social Research. 10th edition, Belmont. 2003. 462 p.

Європи був прийнятий документ "Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція", спрямований на усунення мовних бар'єрів у сфері освіти. Цим документом визначались цілі, завдання та зміст вивчення іноземних мов; характеризувалися підсумкові рівні володіння іноземною мовою; визначалася вимога володіння трьома мовами в межах європейської моделі освіти: рідною, однією з трьох робочих мов Євросоюзу (англійська, німецька чи французька мова) та державною мовою однієї з країн Євросоюзу²⁷².

Варто зауважити, що появу нового типу освіти – білінгвальної – спричинили і світові глобалізаційні процеси та науково-технічний прогрес. Тому для України, як європейської країни, процес поширення білінгвальної освіти є неминучим, хоча він супроводжується і великою кількістю проблем, пов'язаних як з організацією білінгвального навчання, так і з визначенням його цілей і оцінкою результатів. При цьому, також виникає низка психологічних, організаційних, педагогічних проблем, вирішення яких потребує глибокого наукового обґрунтування та використання наявного позитивного педагогічного досвіду у цій галузі²⁷³.

²⁷² Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation Education Committee. Strasbourg, 1996. URL : <http://libraru.by/portalus/modules/pedagogics/readme>. (дата звернення: 12.10.2015).

²⁷³ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXVII. Том 2. С. 109 – 114.

Таким чином, світові інтеграційні процеси стимулюють перегляд не лише ставлення до іноземної мови, але й способів її викладання і викладання іноземною мовою. Зокрема, недоцільно у процесі викладання іноземної мови як навчальної дисципліни розвивати у студентів лише побутово-комунікативні компетентності та вивчати літературно-культурні освітні цінності. Потрібно формувати здатність компетентно використовувати іноземну мову як інструмент вирішення особистих та професійних завдань.

Тому вважаємо розвиток теорії та практики білінгвального навчання і освіти спробою створення нового освітнього стандарту, виникнення якого продиктовано об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти, з одного боку, і інтеграційними процесами у світі, з іншого.

Також відзначимо, що хоча коріння білінгвального навчання і освіти сягають далекого минулого, однак до 90-х років минулого століття воно не було предметом уваги вітчизняних науковців, і лише за останні двадцять років незалежності білінгвізм став одним із важливих і перспективних напрямків освітньої політики України.

Таким чином, у процесі методологічного і теоретичного аналізу встановлено, що накопичений певний теоретико-методологічний базис підготовки фахівців на білінгвальній основі, який може слугувати підґрунтям для розробки спеціальної методичної системи професійної підготовки на білінгвальній основі.

Така система може бути реалізована шляхом створення педагогічної моделі навчання, з постановкою

цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів та проектуванням змісту і форм професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі.

Було доведено, що метою підготовки фахівців на білінгвальній основі є розвиток їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Серед низки проаналізованих у межах даного дослідження підходів, були виокремлені найбільш ефективні в умовах розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі не може бути ефективною без урахування особистісно-діяльнісного підходу, який передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору навчальної діяльності студента у відповідності з його можливостями, у тому числі і комунікативними, лінгвістичними можливостями при білінгвальному навчанні.

Для ефективного нарощування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців певної сфери особистісно-діялісний підхід варто поєднувати із соціокультурним, сутність якого полягає в окресленні суспільства як єдності культури та соціальності, утворених і перетворених завдяки діяльності людини. Ця єдність, згідно з принципами системного підходу, на основі якого і базується

соціокультурний підхід, утворює єдність, властивості якої не виводяться з характеристик частин. Сама особистість в умовах соціокультурного підходу пов'язується із суспільством системою відносин і культурою, а також сукупністю цінностей і норм. Кожен студент – це особистість, носій цінностей, норм, певних ознак культури, мови своєї нації; водночас, він пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі, адже таке навчання забезпечує більш високий рівень розвитку особистості та розширює можливості професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі.

Технологічний підхід є важливим в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже за допомогою нього відбувається відбір системи взаємодії викладача і студентів, ефективних навчальних стратегій, побудова освітніх пріоритетів. В межах цього підходу визначаються процесуальні характеристики методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі задля очікуваного результату – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключовим, у межах дослідження, серед низки методологічних підходів до навчання є компетентнісний, оскільки результатом професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі є розвиток їхньої білінгвальної професійної комунікативної компетент-

ності, яка у поєднанні з іншими професійними компетентностями дозволить майбутньому фахівцю реалізуватись у своїй професійній діяльності.

В умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом відбір і структурування змісту дисциплін цього циклу здійснюється на основі лінгвістичних підходів: кредитно-блокового, словникового і лексико-термінологічного з урахуванням необхідності семантизації їх понятійно-термінологічного апарату на двомовній основі. Успішність засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки залежить від послідовного накопичення фахової термінології шляхом її семантизації.

Проаналізовано концепт білінгвізму у категоріальному полі теорії та методики професійної освіти. На основі аналізу та характеристики понять "двомовність", "білінгвізм", "білінгвалізм", "навчальний білінгвізм" із соціальної, психологічної, лінгвістичної, педагогічної, методичної, культурологічної точок зору було визначено сутність понять "білінгвальне навчання" та "білінгвальна освіта".

Таким чином, "білінгвальна освіта" в системі підготовки фахівців у ЗВО визначається нами як процес підготовки, за якого іноземною мовою викладаються дисципліни циклу професійної та практичної підготовки.

Під білінгвальним навчанням у сфері вищої фахової освіти пропонуємо розуміти "взаємодію викладача і студентів у процесі вивчення дисциплін

циклу професійної та практичної підготовки засобами рідної та іноземної мов з різним відсотком їх використання, в результаті якої досягається певний рівень компетентностей, що забезпечує як глибоке засвоєння предметного змісту цих дисциплін, так і відповідний рівень володіння іноземною мовою".

Розділ II.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

2.1. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі

*Поки живеш – вчися.
Не чекай на старість,
щоб стати мудрішим.
Солон (філософ, правитель Афін)*

Держава як форма суспільного управління має низку соціальних інститутів, покликаних забезпечити її соціальну політику. Одним із інструментів реалізації соціальної політики будь-якої держави є професійна соціальна робота. Соціальна робота – це вид діяльності державних і недержавних інституцій, організацій, груп та окремих індивідів, спрямованих на соціальну підтримку людей у суспільстві²⁷⁴. Ключовими суб'єктами такої діяльності держави виступають соціальні працівники, покликані професійно допомагати усім

²⁷⁴ Мигович І. І. Соціальна робота (вступ до спеціальності). Ужгород : Ужгород. держ. ун-т., 1997. 190 с.

соціально незахищеним прошаркам населення вирішувати проблеми, що виникають у їх повсякденному житті. Вони не тільки знімають соціальну напруженість, але і беруть участь у розробці законодавчих актів, покликаних більш повно виразити інтереси різних верств населення, тим самим вдосконалюючи систему соціальної роботи. Це спричиняє об'єктивну необхідність належної підготовки фахівців соціальної сфери.

Соціальна робота у кризовій соціально-економічній ситуації, у якій перебуває Україна, є ще більш актуальною та необхідною, оскільки значна частина населення стала клієнтами її соціальних служб. А українське суспільство в умовах загостреної соціально-економічної кризи відчуває нагальну потребу у кваліфікованих фахівцях для повсюдного, вмілого та ефективного здійснення соціального захисту та опіки²⁷⁵.

Варто також відзначити, що кризова ситуація, яка спостерігається на сьогоднішній день в Україні, спричинила певні негативні тенденції у багатьох напрямках соціальної сфери: зменшення чисельності населення; збільшення кількості розлучень, а отже і проблемних сімей, сиріт; старіння населення; зубожіння, а тому поширюється жебрацтво; через неякісне медичне обслуговування зростання кількості неповноцінних дітей, інвалідів; поширення захворювань, що передаються статевим шляхом, у тому числі СНІДу; зростання кількості хворих на наркоманію і токсикоманію;

²⁷⁵ Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : монографія. К.: УДЦССМ, 2001. 344 с. // Соціальна робота. Книга І.

зростання рівня злочинності^{276; 277}. На соціальну сферу впливає і економічна ситуація в країні: спад виробництва, зниження рівня продуктивності праці, знецінення заощаджень населення внаслідок гіперінфляції, зниження реальної заробітної плати і пенсій, падіння рівня зайнятості, зростання безробіття. За таких умов населення деморалізується, а соціальна сфера потребує розвитку та розширення²⁷⁶.

Інтенсивний розвиток соціальної сфери, розширення кадрового ресурсу, що спостерігається в останнє десятиліття в Україні, поглиблення існуючих та поява нових проблем соціально-економічного та соціокультурного характеру, загострення потреб вразливих категорій населення, на яких і спрямовується діяльність фахівців соціальної сфери, потребують підвищеної уваги до надання відповідних професійних знань, специфічних умінь та навичок фахівців, які виступають у ролі суб'єкта-об'єкта соціальної перцепції^{276; 278}.

Тому діяльність фахівців соціальної сфери на сьогодні залишається вкрай перспективною і необхідною працею, яка вимагає від вітчизняних закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих, професійних фахівців.

²⁷⁶ Тищенко О. В. Сутність соціальної роботи як складової соціального забезпечення // Юридичний вісник. Повітряне і космічне право. 2013. С. 97 – 101.

²⁷⁷ Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2015. Вип. 4. 158 с.

²⁷⁸ Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. 130 с.

Оскільки процес підготовки будь-яких фахівців є складним і тривалим, він потребує особливої уваги і належної організації системи професійної підготовки.

Загалом процес формування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти регламентується низкою нормативних документів, у яких відображено мету, завдання освітньо-професійної підготовки, предмет діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, визначено головні функції такого роду фахівців та вимоги, які висуваються до фахівців соціальної сфери, а також місце таких фахівців в державній системі соціального захисту. Всі ці положення відображаються в освітній програмі зі спеціальності (до 2018 року освітньо-кваліфікаційній характеристиці), яка підпорядковується головному документу щодо освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця – Державному галузевому стандарту (Додаток К)^{279; 280; 281}.

На основі зазначених регламентуючих документів та відповідно до соціальних викликів, у практиці діяльності вітчизняної вищої школи сформувалися різноманітні підходи щодо підготовки майбутніх фахівців

²⁷⁹ Балл Г. О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості // Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи). Київ : Наук.думка, 2000. С. 7 – 21.

²⁸⁰ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія. За ред. С. О. Сисоевої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.

²⁸¹ Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Київ, 2009. 20 с.

соціальної сфери: системний, особистісно-діяльнісний, індивідуально-творчий та інші^{282; 283; 284}.

Зазначені підходи знайшли своє відображення у сучасних наукових дослідженнях (І. Зверєва²⁸⁵, Р. Вайнола, С. Сисоєва²⁸⁶, А. Капська^{287; 288; 289}, Л. Міщик^{290; 291}, В. Поліщук^{292; 293}, С. Харченко²⁹⁴), в яких

²⁸² Файчук О. Л. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 10. С. 299 – 302. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65 (дата звернення: 02.05.20015).

²⁸³ Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 21 с.

²⁸⁴ Файчук О. Л. Історія підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в Україні // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. Т. 144, Вип. 1. 2010. С. 55 – 59.

²⁸⁵ Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 394 с.

²⁸⁶ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. 460 с.

²⁸⁷ Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; ред.: І. Зверєва, Г. Лактіонова; Християн. дит. фонд. Київ : Наук. світ, 2001. 129 с.

²⁸⁸ Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери // Науковий часопис: Серія 11. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 1 (23). С. 19 – 29.

²⁸⁹ Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, З. Г. Зайцева, Р. І. Короткова, О. А. Кузьменко, Ж. В. Петрочко, І. М. Пінчук, Н. П. Пихтіна; ред.: А. Й. Капська. Київ, 2000. 372 с.

²⁹⁰ Мищик Л. И. Профессиональная подготовка со-циального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). Запорожье, 1996. 104 с.

²⁹¹ Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. Запоріжжя, 1999. 248 с.

²⁹² Поліщук В. А. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекцій / В. А. Поліщук, О. І. Янкович. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 256 с.

були розроблені теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах неперервної освіти, визначено основні змістові, процесуальні особливості підготовки їх до соціальної та соціально-педагогічної діяльності.

У межах нашого дослідження хотілося б виділити доробки професорів Р. Вайноли, А. Капської²⁸⁷, В. Поліщук²⁹², С. Сисоєвої²⁸⁶ та інших.

Так, професор В. Поліщук професійну підготовку фахівців соціальної сфери розглядає як процес і як результат оволодіння професійно-необхідними знаннями, уміннями, навичками, а також цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно-важливими особистісними якостями, які є базисом формування готовності до професійної соціальної і соціально-педагогічної діяльності. Також професорка акцентує на специфічних знаннях, уміннях та навичках, що притаманні даній професії, наголошуючи, що розвиток особистісних якостей у цьому випадку є професійною необхідністю²⁹⁵.

Науковці Р. Вайнола, С. Сисоєва наголошують на важливості особистісного розвитку фахівця соціальної сфери у процесі професійної підготовки. На основі теоретичного узагальнення ними запропоновано особливий підхід до розв'язання проблеми особистісного роз-

²⁹³ Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.

²⁹⁴ Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма-матер, 1999. 138 с.

²⁹⁵ Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. С. 139 – 142.

витку майбутнього фахівця соціальної сфери в процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, що знайшло своє відображення в розробці й обґрунтуванні педагогічних засад особистісного розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери у закладі вищої освіти²⁹⁶.

Професор А. Капська вважає, що процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери не повинен виступати пасивним віддзеркаленням соціального розвитку держави, а навпаки має бути спрямований на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. На її думку, зміст підготовки фахівців соціальної сфери повинен включати такі компоненти:

- аналіз стану соціального розвитку та розвиток умінь своєчасної оцінки тенденцій соціальної політики у державі;

- чітке уявлення щодо змісту та класифікації сучасних форм, методів, практики соціальної роботи;

- педагогічний процес підготовки фахівців соціальної сфери, розробка теорій, концепцій, моделей та технологій, спрямованих на ефективне функціонування освітнього процесу;

- розробка та реалізація програм, спрямованих на підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери²⁹⁷.

²⁹⁶ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоевої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.

²⁹⁷ Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери // Науковий часопис: Серія 11. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 1 (23). С. 19 – 29.

Підтримуючи підходи вищезгаданих науковців щодо змісту підготовки фахівців соціальної сфери та зважаючи на специфічність професії і різноманітність клієнтів (з якими будуть у майбутньому працювати фахівці соціальної сфери), сучасні зміни в соціально-економічній та соціокультурній сферах життєдіяльності суспільства, глобалізаційні тенденції загалом, нові кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, вважаємо доцільним розширити перелік означених компонентів щодо змісту та форм їх підготовки можливістю надання фахівцям соціальної сфери професійної підготовки на білінгвальній основі.

Пошуком ефективних шляхів професійної підготовки фахівців соціальної сфери займалися також В. Бочарова²⁹⁸, Ю. Галагузова²⁹⁹, І. Зверєва³⁰⁰, Н. Сейко³⁰¹. Свої наукові дослідження щодо пошуку нових технологій, форм і методів ефективної професійної підготовки фахівців соціальної сфери присвятили І. Мигович³⁰²; ³⁰³, Н. Платонова³⁰⁴, Є. Холостова³⁰⁵. Ці дослідження

²⁹⁸ Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход : монография. Москва : Институт педагогики социальной работы РАО, 1999. 184 с.

²⁹⁹ Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2001. 373 с.

³⁰⁰ Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 394 с.

³⁰¹ Сейко Н. А. Соціальна педагогіка. Курс лекцій : навчально-методичний посібник. Житомир, 2008. 259 с.

³⁰² Мигович І. І. Соціальна робота (вступ до спеціальності). Ужгород : Ужгород. держ. ун-т., 1997. 190 с.

³⁰³ Мигович І. І. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2014. № 1 (6). С. 98 – 110.

були викликані низкою соціально-економічних та соціокультурних чинників, які спричинили численні соціальні проблеми в державі в кінці ХХ – на початку ХХІ століття: війна на Сході, зростання цін, низький рівень зарплат та пенсій, безробіття, високі комунальні тарифи і інші. Вони викликали потребу в соціальному захисті та підтримці незахищених прошарків населення (біженці, мігранти, внутрішньо-переміщені особи, інваліди), необхідність соціального виховання, набуття молодими фахівцями соціального та професійного досвіду, що і викликало потребу великої кількості висококваліфікованих фахівців соціальної сфери. Система професійної університетської підготовки була покликана забезпечити українське оновлене суспільство такими фахівцями^{306; 307; 308; 309; 310; 311; 312}.

³⁰⁴ Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. Санкт Петербург : СПбУ, 2011. 168 с.

³⁰⁵ Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учебное пособие. Москва : Дашков и Ке, 2007. 233 с.

³⁰⁶ Агарков О. А. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект // Грані. 2014. С. 81 – 85. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_4_17 (дата звернення 12. 10. 2016).

³⁰⁷ Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л. В. Янковского) / Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 206 – 211.

³⁰⁸ Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 264 с.

³⁰⁹ Іванова О., Семигіна Т. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні // Соціальна робота в Україні: перші кроки (за ред. В. Полтавця). Київ : КМ Academia, 2000. С. 112 – 129.

³¹⁰ Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / Безпалько О. В., Зверева І. Д., Кияниця З. П., Кузьмінський В. О.; [за заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петровича]. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.

³¹¹ Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-

Окрім того, специфічною особливістю сучасного українського суспільства стала його полілінгвальність, що почало вимагати від сучасного фахівця соціальної сфери полілінгвальних комунікативних знань та умінь для забезпечення як особистого професійного розвитку та самовдосконалення, так і розширення можливостей надавання професійної допомоги клієнтам^{313; 314}.

Нині підготовкою фахівців соціальної сфери в Україні займаються навчальні заклади вищої освіти, фахової передвищої освіти та професійної освіти. Кількість навчальних закладів, які готують фахівців соціальної сфери різних спеціальностей і рівнів кваліфікації, постійно збільшується. Для порівняння: у 2008 році підготовка таких фахівців здійснювалася лише у 22 закладах вищої освіти та 14 закладах фахової передвищої та професійної освіти³¹⁵. Нині така підготовка здійснюється у 33 закладах вищої освіти та 12 закладах фахової передвищої та професійної освіти³¹⁶.

технологічний аспекти : монографія. / За редакцією С. Я. Харченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.

³¹² Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Тернопіль, 2008. 20 с.

³¹³ Бойченко В. В. До загальнолюдського крізь призму національного (проблеми полікультурного виховання) // Педагогіка і психологія. 2003. № 3 – 4 (39 – 40). С. 106 – 112.

³¹⁴ Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03. Нац. ун-т імені Т. Шевченка. К., 2003. 36 с.

³¹⁵ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

³¹⁶ Матвійчук Т. В. Особливості професійної підготовки соціальних працівників: регіональний аспект // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", №1(9)/2014. С. 82 – 86.

Введення інституції професійної підготовки фахівців соціальної сфери було обумовлене потребою у фахівцях, здатних оволодіти сучасними технологіями соціальної та соціально-педагогічної роботи, сукупністю професійних дій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування дітей та молоді, а також на попередження негативних соціальних процесів. Тому головною метою діяльності фахівців соціальної сфери є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, підтримки і стимулюванні людини до активної життєдіяльності^{317; 318; 319}.

Сучасний фахівець соціальної роботи – це професіонал, який добре орієнтується в питаннях соціальних відносин, у правових гарантіях громадян, чітко визначає морально-психологічні проблеми життєдіяльності людей і здатний кваліфіковано надати їм відповідну ситуації допомогу. Окрім теоретичних знань, соціальна робота вимагає і глибокої технологічної підготовки, що виражається в наявності навичок у сфері соціально-психологічного і ситуаційного аналізу, соціально-організованої діагностики умов життєдіяльності різних груп населення, проведення конкретно-соціологічних

³¹⁷ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2008. 460 с.

³¹⁸ Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

³¹⁹ Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Київ, 2002. 136 с.

досліджень, прогнозування і виявлення тенденцій розвитку соціальних процесів, оптимального вибору інструментарію, що регулює їх перебіг³¹⁸.

Важливими критеріями професіоналізму фахівця соціальної сфери є організаторські здібності, висока загальна і правова культура, комунікабельність, креативність та інші. Соціальна допомога стала розглядатися як комбінація заходів, результатом якої є зміни як самого клієнта, так і соціального оточення. Тому головним кредо фахівця соціальної сфери є наступний постулат: для лікування соціальних хвороб клієнта необхідно вивільнити і розвинути, примножити ресурси особистості та її соціального оточення^{320; 321; 322}.

Професії "соціальний працівник", "фахівець із соціальної роботи", "соціальний педагог" були офіційно зареєстровані в українських державних документах у 1993 році і створені для вирішення соціальних проблем людини і суспільства³²³. З 2016 року, згідно оновленого "Національного класифікатора професій – 2016", перелік професій фахівців соціальної сфери було зведено до наступних: "соціальний аудитор", "соціальний патолог", "соціальний працівник", "соціальний працівник (допоміжний персонал)", "соціальний

³²⁰ Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Київ, 2002. 136 с.

³²¹ Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр "Академия", 2004. 368 с.

³²² Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учебное пособие. Москва : Дашков и Ке, 2007. 233 с.

³²³ Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2004. 170 с.

робітник"³²⁴.

Тому в подальшому для спрощення викладення результатів дослідження є доречним об'єднати їх єдиним поняттям "фахівець соціальної сфери". Підготовку фахівців такої групи професій, з точки зору вищої освіти, здійснюють ЗВО України у межах галузі знань "Соціальна робота".

Фахівці соціальної сфери з рівнем вищої освіти є домінуючими серед усього переліку професій і фахівців цієї сфери. Саме вони організовують та здійснюють найбільш вагомі види професійної діяльності: організаційно-методичну роботу з різними категоріями населення, соціальну підтримку вразливих груп населення, соціальну просвіту, соціальну профілактику негативних явищ та інш. Їх підготовка на відповідному рівні надасть можливість належно виконувати свої функціональні обов'язки та завдання державних і недержавних структур соціальної сфери діяльності³²⁵.

Місцями роботи випускників ЗВО спеціальності "Соціальна робота" можуть бути:

- управління праці та соціального захисту населення;
- управління у справах неповнолітніх;
- державні адміністрації (міські, районні);
- служби зайнятості;

³²⁴ Національний класифікатор України. Класифікатор професій – 2016. URL : <https://jobs.ua/ukr/classifier/dopolnenie-B/let-154/page-8> (дата звернення: 28.07.2018).

³²⁵ Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учебное пособие. Москва : Дашков и Ке, 2007. 233 с.

- пенсійні фонди;
- соціальні служби дітей, сім'ї та молоді;
- притулки для неповнолітніх;
- територіальні центри;
- реабілітаційні центри;
- спеціалізовані навчальні заклади;
- заклади вищої освіти відповідного профілю;
- науково-дослідні установи відповідного профілю;
- громадські організації (гуманітарні, спеціалізовані)³²⁶.

Однак, у межах нашого дослідження, вважаємо доцільним детально зупинитися на основній спеціальності, за якою здійснюють підготовку фахівців відповідної галузі знань переважна більшість ЗВО України – "соціальний працівник".

Дати чітке визначення професії "соціальний працівник" складно через різноманітні підходи до самої соціальної роботи, широкий спектр клієнтів, які працюють із соціальними працівниками та різноманітні послуги, які надають соціальні працівники у процесі своєї професійної діяльності. Вважаємо доцільним у межах нашого дослідження розглянути цю спеціальність через призму самої соціальної роботи, з якої і випливає мета, головні завдання, принципи та напрямки роботи соціальних працівників^{326; 327}.

³²⁶ Соціальна робота в Україні : навч. посібник / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Науковий світ, 2003. 233 с.

³²⁷ Rosenberg G. Social workers in health care management: the move to leadership / G. Rosenberg, S. S. Clarke. Routledge, 1987. 159 p.

Соціальну роботу різні науковці розглядають по-різному.

Так, Т. Семигіна вважає, що соціальна робота – це наука і мистецтво розширення сфери соціальних взаємодій людей, їх активної адаптації до нових реалій життя, повноцінної ролі в суспільстві; професійна або волонтерська діяльність, спрямована на гарантовану підтримку і надання соціальних послуг будь-якій людині³²⁸.

І. Зверєва, А. Коваль розглядали соціальну роботу як сферу людської діяльності, функції якої полягають у виробленні теоретичної систематизації об'єктивних знань про певну дійсність – соціальну сферу та специфічну соціальну діяльність³²⁹.

О. Безпалько трактувала соціальну роботу як різновид людської діяльності, метою якої є оптимізувати здійснення суб'єктної ролі людей у всіх сферах життя суспільства у процесі забезпечення життєдіяльності існування особистості, сім'ї, соціальних та інших груп і верств суспільства³³⁰.

Найближчим до нашого дослідження, у процесі якого має бути виділена специфіка підготовки фахівців соціальної сфери закладами вищої освіти, вважаємо визначення Т. Семигіної та І. Миговича, які вважають, що соціальний працівник (фахівець соціальної

³²⁸ Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

³²⁹ Коваль А. Г., Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.

³³⁰ Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

сфери) покликаний допомогти розширенню сфери соціальних взаємодій людей, їх активної адаптації до нових реалій життя, повноцінної ролі в суспільстві; їх діяльність спрямована на гарантовану підтримку і надання соціальних послуг будь-якій людині³³¹.

Об'єктами соціальної роботи є люди, які потребують сторонньої допомоги. Усі функції щодо надання допомоги тим, хто її потребує виконують суб'єкти соціальної роботи.

Фахівець з соціальної роботи наділений різноманітними посадовими обов'язками, зміст яких полягає в тому, щоб:

- володіти основами пенсійної справи, соціального захисту сімей з дітьми, інвалідів, одиноких та інших соціально незахищених громадян;
- виявляти на підприємствах, в мікрорайонах, селах сім'ї окремих осіб, які потребують соціально-медичну, юридичну, психолого-педагогічну, матеріальну й іншу допомогу, охорону морального, фізичного і психічного здоров'я;
- встановлювати причини виникаючих у них труднощів, конфліктних ситуацій, в т.ч. за місцем роботи, навчання і т.д., допомагати їм у розв'язанні існуючих проблем, працевлаштуванні, соціальному захисті;
- сприяти інтеграції діяльності різних державних і громадських організацій та установ по наданню необхідної соціально-економічної допомоги населенню;

³³¹ Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.

- проводити психолого-педагогічні та юридичні консультації з питань сім'ї і шлюбу, виховну роботу серед дітей, схильних до правопорушень;
- надавати допомогу в укладанні угод про надомну працю батькам що мають неповнолітніх дітей, інвалідам, пенсіонерам, внутрішньо-переміщеним особам, учасникам АТО і іншим категоріям;
- виявляти і надавати підтримку дітям та дорослим, яким потрібна опіка і піклування, влаштування в лікувальні й учбово-виховні заклади, матеріальна, соціально-побутова та інша допомога;
- організовувати громадський захист неповнолітніх правопорушників при необхідності - брати в ньому особисту участь;
- сприяти створенню і діяльності центрів соціальної служби для молоді, допомоги сім'ї (всиновлення, опікунство, піклування), юнацьких, підліткових, дитячих об'єднань, асоціацій, клубів за інтересами;
- допомагати організації і виховній діяльності інтернатів, притулків для інвалідів, людей похилого віку, бездомним та ін.;
- брати участь в роботі по соціальній адаптації і реабілітації осіб, які повернулися з спеціальних навчально-виховних установ і місць

позбавлення волі, розв'язанні інших гострих соціальних проблем³³²; 333; 334; 335.

Різноманітні професійні вимоги до фахівця із соціальної роботи витікають з таких його головних функцій: діагностична, прогностична, правозахисна, організаційна, профілактична, соціально-медична, соціально-педагогічна, технологічна, соціально-побутова і комунікативна які в свою чергу визначають особливості підготовки майбутніх фахівців цієї сфери³³⁶.

Діагностична функція соціального працівника полягає у вивченні особливостей сім'ї, групи людей, ступеню й спрямованості впливу на них мікросередовища і постановці відповідного "соціального діагнозу". З його врахуванням прогнозується розвиток подій, процесів, моделі соціальної поведінки. В разі потреби використовуються закони і правові акти з метою надання допомоги і підтримки людям, їхнього захисту. Соціальний працівник сприяє організації соціальних служб на підприємствах і за місцем проживання, залучає до їх роботи громадськість, спрямовує їхню діяльність до надання різних видів допомоги і соціальних послуг населенню³³⁷.

³³² Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.

³³³ Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. За заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

³³⁴ Попович Г. М. Соціальна робота в Україні і за рубежом : навч.-метод, посіб. Ужгород. держ. ун-т. Ужгород : МПП "Гражда", 2000. 134 с.

³³⁵ Shils E. The virtue of civility : selected essays on liberalism, tradition and civil society. Indianapolis, 1997. P. 188 – 224.

³³⁶ Агранат Ю. В. Социальная работа: что это значит? Social work: what does it mean? // Изд-во ДВГУПС, 2006. 132 с.

³³⁷ Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

Велику увагу соціальний працівник повинен приділяти попередженню і профілактиці негативних явищ, приводячи в дію різні механізми (юридичні, психологічні, медичні, педагогічні та ін.), організовуючи відповідну допомогу особам, що її вкрай потребують. Безпосередня соціально-медична функція працівника соціальних служб полягає в організації роботи з профілактики здоров'я, засвоєнні навичок першої медичної допомоги, підготовці молоді до сімейного життя, в розвитку трудотерапії та ін^{336; 337}.

Багатопланова його соціально-педагогічна функція: виявляти інтереси й потреби людей у різних видах діяльності (культурно-освітній, спортивно-оздоровчій, науково-технічній) і залучати до роботи з ними відповідні установи, творчі спілки, асоціації та ін. Суть психологічної функції – застосування різних видів консультування і корекції міжособистісних стосунків, сприяння соціальній адаптації індивіда, допомога в соціальній реабілітації всім, хто цього потребує³³⁸.

Чільне місце в діяльності соціального працівника займає соціально-побутова функція, що полягає у наданні необхідної допомоги й підтримки різним категоріям населення (інвалідам, перестарілим, новоствореним сім'ям і т.д.) в поліпшенні їх житлових умов, облаштуванні, веденні домашнього господарства тощо.

Нарешті, комунікативна функція передбачає встановлення контактів з клієнтами, організацію

³³⁸ Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

обміну інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії сприймання і розуміння іншої людини^{339; 340}.

Сучасний фахівець соціальної сфери – це спеціаліст в галузі соціальної інженерії та технологій, який добре орієнтується у правових, моральних та психологічних особливостях життєдіяльності людей, володіє високою юридичною підготовленістю, медико-психологічною компетентністю, знанням іноземної мови професійного спрямування, що є вкрай необхідним для роботи з різними клієнтами, спостережливістю, увагою, милосердям і любов'ю до людини, високими моральними якостями. Оскільки функції і поле діяльності фахівців соціальної сфери дуже широкі і різноманітні, то підготовка фахівців такого профілю набуває специфічних ознак, пов'язаних з необхідністю забезпечення набуття ними знань у різних галузях: юридичній, психологічній, медичній, педагогічній, соціологічній та інших^{341; 342}.

Специфіка підготовки фахівців соціальної сфери полягає у тому, що *по-перше*, фахівець соціальної сфери взаємодіє з великою кількістю джерел інформації, причому не певної конкретної галузі, а водночас багатьох: отримує інформацію юридичного, економічного,

³³⁹ Семигіна Т. В., Грига І. М. та ін. Введення у соціальну роботу : навчальний посібник. Київ : Фенікс, 2001. 288 с.

³⁴⁰ Соціальна робота: в 3 ч. Київ : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. Ч. 1 : Основи соціальної роботи. 178 с.

³⁴¹ Романовська Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", № 2 (8), 2013. С. 224 – 227.

³⁴² Соціальна робота: в 3 ч. Київ : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. Ч. 2 : Теорія та методи соціальної роботи. 224 с.

медичного, соціального, педагогічного, психологічного характеру.

Фахівець соціальної сфери мусить володіти фаховими знаннями з психології, соціології, психіатрії, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; уміти спілкуватися та надавати інформацію (бажано декількома мовами), оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати "мережу допомоги" та керувати процесом допомоги³⁴³.

По-друге, у процесі навчання студенти мають опанувати основи психолого-педагогічних дисциплін, щоб бути готовими не лише до діагностики та допомоги клієнтам, але і до морально-психологічного тиску, з яким вони зустрінуться у процесі своєї професійної діяльності, зважаючи на особливості клієнтів сфери своєї професійної діяльності.

По-третє, професійна підготовка вимагає від фахівців соціальної сфери загальних знань (організації системи соціального забезпечення, законодавства щодо соціальних проблем, базових знань з психології, соціології, економіки, засобів, методів, форм і прийомів роботи з різними категоріями клієнтів та сімей, особливостей роботи у громаді, з певними групами клієнтів соціального виключення), та специфічного підходу до вирішення кожної окремої проблеми, адже характер

³⁴³ Sytnyakovska S. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). "Edukacja Międzykulturowa" 2016, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, P. 65 – 77.

таких проблем, з якими вона стикається, не дає можливості запропонувати однозначні методи їх ефективного вирішення^{344; 345}.

По-четверте, оскільки темпи розвитку суспільства є надзвичайно високими, то спостерігається перенасиченість ринку праці, що підвищує вимоги до рівня професіоналізму фахівців соціальної сфери. Багато проектів створюються у співробітництві з іншими країнами, де соціальна служба допомоги стоїть на більш високому рівні. Це дає унікальну можливість вчитися на уроках міжнародного досвіду. Такі можливості відкриваються студентам, які проходили навчання на білінгвальній основі (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки здійснювалося іноземною мовою), що у подальшому дає їм можливість не лише долучитися до міжнародного досвіду, а стати частиною наукового співтовариства³⁴⁶.

Сучасна підготовка фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти регламентується освітніми програмами з відповідної спеціальності, компоненти (навчальні дисципліни) яких вибираються і формуються ЗВО з можливістю студента обирати певну їх кількість

³⁴⁴ Gryshkova R. O. Specifics of teaching professional English to non-philological students at high school. Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration. Ariel University, Israel. № 6. 2015. P. 107 – 112.

³⁴⁵ Riche P. Observation and its application to social work: rather like breathing / P. Riche, K. Tanner. Jessica Kingsley Publishers, 1998. 224 p.

³⁴⁶ Романовська Л. І. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія". Вип. 675, 2013. С. 145 – 157.

з вибіркових блоків³⁴⁷. Саме тому у ЗВО з'явилась можливість втілювати в навчальний процес найбільш ефективні компоненти щодо професійної підготовки майбутніх фахівців та найбільш дієві і актуальні принципи, форми і методи їх навчання (інноваційні технології, моделі, педагогічні системи). У студентів – можливість приймати участь у своєму професійному становленні.

За цих умов у процесі навчання майбутніх фахівців соціальної сфери виразно виявляються дві тенденції: перша – студент, який навчається, отримує знання, регламентовані компонентами освітньої програми, процес засвоєння яких контролюється НПП ЗВО; друга – студент, який навчається, стає учасником організації і здійснення процесу свого навчання. У цьому випадку важливо виробити вміння студентів самостійно аналізувати, творчо підходити до по'єднання теоретичних і практичних завдань. Ця тенденція найбільш перспективна, оскільки орієнтована на активізацію пізнавальної та соціальної активності студентів. Вона дозволяє оптимізувати взаємодію викладачів та студентів, наближити навчання до процесу реальної роботи в різноманітних закладах соціальної сфери. Саме у межах цієї тенденції студенти можуть обирати нетрадиційні форми отримання професійних знань³⁴⁸.

³⁴⁷ Соціальні технології : світовий досвід та тенденції розвитку в Україні : монографія. За ред. В. В. Барабаша. Херсон : Вид-во ПП Вишемирський В. С., 2008. 340 с.

³⁴⁸ Романовська Л. І. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць.

Однією із таких форм може бути білінгвальне вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як обов'язкового, так і вибіркового компоненту освітньої програми. З точки зору освітніх потреб та можливих способів їх реалізації, на сучасному етапі розвитку українського суспільства вважаємо білінгвальну освіту необхідним елементом підготовки сучасного фахівця соціальної сфери. Адже на хвилі соціального оновлення суспільства, бажання долучитися до європейського культурно-освітнього простору, а також можливості надавати соціальні послуги широкому колу клієнтів, користуватися сучасними світовими надбаннями у галузі соціальної роботи та приєднатися до світової наукової спільноти білінгвальна підготовка є до речною.

Окрім зазначених особливостей, на специфіку підготовки фахівців соціальної сфери впливають особливості їх професійної діяльності. Соціальний працівник відіграє активну роль у плануванні, узгодженні дій різних систем соціальної допомоги населенню. Він справляє безпосередній вплив на особу чи групу людей, створюючи умови для розвитку особи чи системи та просування до наміченої мети за допомогою відповідних засобів і методів^{349; 350}.

Це є діяльнісний процес – вплив соціального працівника на свідомість клієнта, його прихильне і прави-

Чернівці : Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія". Вип. 675, 2013. С. 145 – 157.

³⁴⁹ Семигіна Т. В. Робота в громаді : практика й політика. Київ : "КМ Академія", 2004. 180 с.

³⁵⁰ Фірсов М. В., Студьонова Є. Г. Теорія соціальної роботи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Москва : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.

льне сприймання і відповідне реагування, ставлення до суб'єктів впливу, тобто зворотна дія, а також координування та коригування взаємних зусиль^{351; 352}.

Джерелами впевненості соціального працівника у праві справляти такий вплив є його знання та досвід, поінформованість, узаконені повноваження, статус і репутація та інші риси. Вони набуваються, насамперед, у процесі навчання, життєвої практики, а також самовдосконалення та професійної діяльності. Фундаментальне значення мають знання і практичні уміння, набуті впродовж навчання, адже на них ґрунтується здатність соціального працівника впливати на інших людей, а отже, рівень, глибина і якість підготовки визначають професіоналізм працівника в будь-якій сфері діяльності. Не є винятком і діяльність фахівців соціальної сфери³⁵³.

Отже, професіоналізм майбутнього фахівця соціальної сфери виражається в умінні мислити системно, не втрачати цілого через часткове, бачити завжди клієнта з усіх боків. Теоретичні дисципліни допоможуть поєднати частини в ціле, дотримуючись принципу діалектичної єдності в підході до людини і суспільства. Соціальний і науковий прогрес коригуватиме зміст і методику навчання в ЗВО, критерії оцінки

³⁵¹ Основы социальной работы : ученик. Отв. ред. П. Д. Павленок. 2-е изд. Москва, 2001. 305 с.

³⁵² Соціальна робота. Під загальною редакцією проф. В. І. Курбатова. Ростов на Дону : "Фенікс", 2000. 576 с.

³⁵³ Грига І. Іванова О. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні // Соціальна політика і соціальна робота, 1997. С. 95 – 106.

знань і навичок майбутніх фахівців, найбільш раціональні шляхи навчання і їх форми та методи^{354; 355}.

Навчання на білінгвальній основі, яке зумовлюється цими факторами, надасть можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери долучитися до світових наслідків в галузі соціальної роботи, що, в свою чергу, розширить професійні можливості фахівця щодо його професійного розвитку та самовдосконалення.

2.2. Головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Мудрість досягається із засвоєнням мов.

Роджер Бекон

(англійський філософ)

Характеризуючи головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, варто, передусім, дати визначення цьому ключовому поняттю в межах нашого дослідження. Принцип (лат. *principium* – основа) – це твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве, неодмінне або, принаймні, бажане³⁵⁶.

У науці принципи – це загальні вимоги до побудови теорії, сформульовані як те первинне, що лежить в основі певної сукупності фактів. В умовах здійснення характеристики різноманітних систем, принципи відображають ті суттєві характерні ознаки, що

³⁵⁴ Татур Ю. Г. Высшее образование : методология и опыт проектирования. Изд-во : Логос, 2012. 252 с.

³⁵⁵ Чернявська О. В. Технології соціальної роботи : навчально-методичні матеріали для студентів соціологічного факультету. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 72 с.

³⁵⁶ Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. С. 519.

відповідають за правильне функціонування системи, без яких вона не виконувала б свого призначення³⁵⁷.

Принципи відрізняються від законів природи тим, що їхнє формулювання загальніше, менш конкретне. Від аксіом принципи відрізняються тим, що обираються не довільно, а формулюються в процесі пошуку істини, а тому можуть виникати, змінюватися і застарівати. Водночас, принципи часто мають обмежені сфери застосовності, тому серед загальних дидактичних принципів варто виділити головні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі³⁵⁷.

Зазначимо, що основною вимогою до діяльності викладача у будь-якому навчальному закладі, у тому числі і ЗВО, що витікає із дидактичних законів та закономірностей, є дотримання дидактичних принципів.

Дидактичні принципи, за М. Даниловим, це вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу, відповідно до загальної цілі і закономірностей. Принципи виражають нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді³⁵⁸.

Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначення мети. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання.

³⁵⁷ Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 307 – 308.

³⁵⁸ Данилов М. А. Дидактика / Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Э. И. Моносзон, С. М. Шабалов; под ред. Б. П. Есипова. Ин-т теории и истории педагогики. Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1957. С. 503 – 516.

Дидактичні принципи за Г. Ващенком ("принципи навчання") – це основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність³⁵⁹. Найбільш виразно вони виявляють себе в процесі навчання й стосуються вивчення всіх дисциплін. Фахові методики пристосовують їх до своїх потреб, а часом виводять з них і свої – прикладного рівня принципи.

Якщо зауважити, що дидактичні принципи відносяться до історичних категорій, то за цих умов доцільно підкреслити, що загалом принципи не є універсальними, вони можуть застарівати і змінюватися під впливом певних історичних умов. Дидактичні принципи визначаються певними умовами, зокрема соціальним замовленням, яке може швидко змінюватися під впливом соціально-економічних трансформацій. Відзначимо, що ця умова стала ключовою щодо формування головних принципів навчання на білінгвальній основі. Інтеграція України у європейське освітнє середовище, вибір нашою державою європейського вектора розвитку, полікультуризація спричинили потребу у білінгвальних фахівцях, які були б більш професіональними та конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Таким чином, в останнє десятиліття соціальне замовлення, що склалося під впливом соціально-економічної ситуації в країні, викликало потребу у навчанні на білінгвальній основі, що, в свою чергу, спричинило розвиток, переосмислення, вдосконалення

³⁵⁹ Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів. Київ : Укр. вид. спілка, 1997. С. 64.

принципів, закономірностей, форм та методів навчання.

Наступними умовами, що визначають розвиток дидактичних принципів, є стан загальнонаукових досліджень, зокрема, у галузі психології, філософії, соціології, педагогіки, змісту окремих навчальних дисциплін тощо.

Окрім цього, на розвиток дидактичних принципів здійснює вплив практика процесу навчання, під час якого відбувається апробація того чи іншого принципу та формуються нові принципи³⁶⁰.

У різні історичні періоди кількість і зміст дидактичних принципів також зазнавали змін.

Зокрема, в дореволюційній Росії, як свідчать історичні документи (Циркуляр міністра освіти царського уряду М. Боголєпова від 8 липня 1899 року, рескрипти Ніколая II від 1901 і 1902 років) головними принципами навчання були визначені: принцип взаємозв'язку школи та сім'ї, поєднання навчання та виховання, принцип збалансованості різних видів навчання, принцип неперервності, національний характер освіти, індивідуалізації навчання, адаптації до віку, соціальних та індивідуальних особливостей учнів, принцип наступності та інші³⁶¹. Ці принципи навчання залишалися незмінними у дорадянський період.

Після 1917 року підхід до принципів навчання, як і до всієї системи освіти, радикально змінився.

³⁶⁰ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

³⁶¹ Светков С. Забытые истории. URL : <https://sergeytsvetkov.livejournal.com/225480.html> (дата звернення: 28.07.2018).

Створення "єдиної школи" у 20-х роках ХХ століття фактично ліквідувало принципи розвивального навчання. Домінуючим принципом у цей період стає принцип зв'язку навчання з виробничою працею. У цей період практично повністю нівелюється принцип наступності, що було спричинено введенням у дію декрету Раднаркома РСФСР від 2 серпня 1918 року "Про правила прийому до вищих навчальних закладів". За цим декретом усіх бажаючих віком від 16 років приймали до вищих навчальних закладів без здачі відповідних екзаменів³⁶¹.

В послідовному принципі навчання на території освітнього простору бувшого Радянського Союзу стають більш гуманістичними, але при цьому мають яскраво виражений ідеологічний характер. Для прикладу, проголошується принцип вільного вибору мови навчання, однак при цьому, у закладах вищої та середньої спеціальної освіти навчання здійснюється переважно російською мовою. Разом з тим, це спонукає до вимушеного розвитку двомовного навчання³⁶².

Тому саме у цей період двомовності на території пострадянських країн і виникає новий напрям досліджень, присвячений проблемам білінгвізму, – способам конструювання навчального процесу таким чином, щоб використовувати дві мови. Наукові дослідження у цій сфері, що велись переважно російськими вченими, стосувалися проблеми двомовності лише з точки зору формування російського білінгвізму (В. Аврорін, І. Ісаєв, Н. Імедадзе, Л. Щерба) як форми

³⁶² Светков С. Забытые истории. URL : <https://sergeytsvetkov.livejournal.com/225480.html> (дата звернення: 28.07.2018).

вимушеного навчання народів неросійської національності російською мовою, а не розробкою принципів білінгвального навчання у широкому розумінні цього поняття^{363; 364; 365}.

У цей же період у зарубіжній педагогіці також виділяються течії білінгвального спрямування: американська (Д. Фішман, Г. Клос, В. Маккей)^{366; 367; 368} та канадська (Д. Каммінс, Л. Драйгер, Д. Портер)³⁶⁹. Під впливом наукових шкіл, які досліджували білінгвізм в Америці та Канаді у 60-ті роки ХХ століття, було запроваджено двомовне навчання для дітей з етнічних спільнот мігрантів у державних школах.

Досягненням європейської наукової школи, яка вивчала білінгвізм з точки зору розуміння різних його феноменів, вважається розробка теоретичних основ білінгвальної освіти як альтернативного шляху вивчення іноземної мови³⁷⁰.

³⁶³ Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 229 с.

³⁶⁴ Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы. Ментор, 2003. № 2. С. 34 – 38.

³⁶⁵ Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1, Ленинград : ЛГУ, 1968. 361 с.

³⁶⁶ Fischman J. A. Bilingual education. An international sociological perspective. Rowley, MA : Newbury House, 1976. 217 p.

³⁶⁷ Kloss H. The American bilingual tradition. Rowley, MA, 1997. P. 112 – 134.

³⁶⁸ Mackey W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. 144 p.

³⁶⁹ Cummings J. Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic resources : J. Cummings, M. Danesi. Monreal, 1990. P. 133. URL : <http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/ethnicorigin/pdf/97-562-XIE2006001.pdf> (дата звернення: 29.07.2018).

³⁷⁰ Kloss H. The American bilingual tradition. Rowley, MA, 1997. P. 112 – 134.

Отже, з огляду на приведений аналіз можна стверджувати, що динаміка розвитку принципів освіти привела до появи нових форм і методів навчання, серед яких можна виділити двомовне або ж білінгвальне навчання. Однак, з точки зору нашого дослідження і штучного білінгвізму для професійних цілей таких принципів не є достатньо і тому деякі з них потребують розширення і адаптації до даного типу навчання на білінгвальній основі.

В контексті розробки принципів організації навчання у закладах вищої освіти на білінгвальній основі врахуємо розглянуті вище принципи та покладемося на класичні дидактичні.

Загалом проблемою формування і класифікації дидактичних принципів в історико-педагогічному контексті займалися Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, Г. Ващенко та інші науковці. Як приклад класичного підходу, наведемо перелік принципів дидактики, запропонований Г. Ващенко у його відомій праці "Загальні методи навчання"³⁷¹. У даній роботі науковець виділяє і розкриває такі принципи:

принцип науковості, що визначає як зміст, так і форму навчального процесу;

принцип систематичності, який органічно пов'язаний з науковістю знань – їх системність зумовлює цілісність уявлень, світогляду;

принцип зв'язку навчання з життям;

принцип природовідповідності;

³⁷¹ Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів. Київ : Укр. вид. спілка, 1997. 415 с.

принцип індивідуалізації;
активності;
наочності.

Зазначені принципи є основними, з точки зору класичної педагогіки. Зрештою, окрім них, в історії педагогіки, особливо останнього часу, зважаючи на певні аспекти, пропонувалися також і інші принципи: принцип свідомості, доступності, емоційності, міцності знань, оптимізації навчально-виховного процесу, і навіть принцип "нетрадиційності системи навчання"^{372; 373}.

На шляху розробки головних принципів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі нами використано традиційний підхід до їх формування. Сутність такого підходу полягає в тому, що принципи навчання повинні поєднувати теоретичні уявлення з педагогічною практикою та через діяльність педагогів реалізовувати нормативну функцію дидактики, визначати зміст, форми і методи навчального процесу, відповідно до його загальних цілей³⁷⁴.

Варто також зазначити, що виділяючи принципи навчання у вищій школі, багато дослідників уточнюють і розширюють формулювання принципів загальної, або шкільної, дидактики. Однак, в умовах вищої школи в

³⁷² Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе : автореф. дисс. на соискание звания доктора пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 1991. 55 с.

³⁷³ Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2001. 576 с.

³⁷⁴ Подласый И. П. Педагогика: новый курс : учебник для студентов высших учебных заведений. Москва : Гуманит изд. центр Владос, 2002. 576 с.

ході виділення принципів навчання доречно враховувати її характерні особливості, а саме те, що у вищій школі вивчаються не основи наук, а самі науки у їх системному розвитку. Окрім того, існує поєднання наукових та навчальних засад у діяльності викладача ЗВО, які відсутні у вчителя загальноосвітнього навчального закладу і які повинні знайти своє втілення у зазначених принципах. Також важливим фактором, який повинен знайти своє відображення у принципах професійної підготовки у закладах вищої освіти на білінгвальній основі, є той факт, що у ЗВО ідеї професіоналізації виражені набагато яскравіше, ніж у загальноосвітніх навчальних закладах.

З точки зору формування принципів професійної підготовки у закладах вищої освіти на білінгвальній основі доречними є принципи, що знайшли своє відображення у дослідженнях О. Антонової³⁷⁵, С. Вітвицької³⁷⁶, О. Безпалько, О. Дубасенюк³⁷⁷, І. Зверєвої³⁷⁸, І. Підласого³⁷⁹, А. Барабанщікова³⁸⁰), характерні для навчання у вищій школі: науковості, зв'язку теорії з практикою, а

³⁷⁵ Антонова О. Є. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2014. Вип. 83. С. 32 – 44.

³⁷⁶ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

³⁷⁷ Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки : навчальний посібник : вид. 2-ге, доп. Житомир, 2012. 375 с.

³⁷⁸ Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

³⁷⁹ Подласый И. П. Педагогика: новый курс : учебник для студентов высших учебных заведений. Москва : Гуманит изд. центр Владос, 2002. 576 с.

³⁸⁰ Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 223 с.

практичного досвіду з наукою, послідовності, систематичності, свідомості, активності та самостійності студентів, індивідуалізації та колективної навчальної діяльності, взаємозв'язок наочності у навчанні та абстрактності мислення, доступності знань, міцності засвоєння знань, професійної спрямованості, ситуативності, новизни та інші.

У межах нашого дослідження значущими є і принципи, сформульовані вченими О. Канюк, І. Козубовською, – мовленнєвомислительної активності та функціональності³⁸¹, а також принципи особистісно-орієнтованого навчання, представлені академіком І. Бехом³⁸².

Варто зазначити, що останнім часом з'явилося велика кількість наукових досліджень в сфері дидактики вищої школи, тому почала культивуватися ідея про виділення груп принципів навчання у ЗВО, з метою синтезу та систематизації їх різноманітності: насамперед, це орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідність змісту освіти сучасним тенденціям розвитку науки, оптимізація використання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу у ЗВО, використання інноваційних методів і засобів навчання, відповідність рівня підготовки фахівців вимогам, що висуває конкретна сфера їх майбутньої професійної діяльності до такого роду фахівців³⁸³.

³⁸¹ Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників / О. А. Канюк, В. В. Козубовська : монографія. Ужгород, 2008. 140 с.

³⁸² Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.

³⁸³ Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. Ростов на Дону : Феникс, 2002. 544 С. 72 – 73.

Зважаючи на приведені вище педагогічні основи створення принципів навчання, їх особливості для ЗВО в ході формування принципів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти на білінгвальній основі врахуємо загальнодидактичні принципи, що стосуються ЗВО та закономірності процесу білінгвального навчання задля підвищення ефективності підготовки студентів та формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Таким чином, ключовими для професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти на білінгвальній основі доцільно виділити такі принципи навчання.

1. Принцип професійної спрямованості.

Цей принцип, будучи одним із ключових принципів дидактики, має першочергове значення в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Професійна спрямованість білінгвального навчання сприяє не лише розвитку пізнавального інтересу, що робить навчання більш ефективним, але у подальшому дає можливість студенту інтегруватися у сучасному полікультурному професійному середовищі. Тому можна стверджувати, що навчання студентів дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом та оволодіння ними фаховими знаннями на двох мовах в якості засобів освітньої діяльності, покликано формувати професійну освіту майбутнього фахівця соціальної сфери. Але тут також варто відзначити, що реалізація даного принципу передбачає готовність викладачів проводити заняття із дисциплін циклу професійної та практичної

підготовки іноземною мовою з впровадженням інноваційних форм і методів навчання, що в свою чергу, вимагає високого рівня їх філологічної підготовки, професійної компетентності та педагогічної майстерності^{384; 385; 386; 387}.

2. Принцип особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Втілення цього принципу в навчальний процес означає врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)³⁸⁸.

Цей принцип в умовах білінгвального навчання є невід'ємним і передбачає врахування індивідуально-психологічних властивостей студента. Без реалізації цього принципу успішне оволодіння студентами фаховими знаннями іноземною мовою неможливе. Це пов'язано з тим, що індивідуально-психологічні особливості будь-якого індивіда можуть пришвидшити або уповільнити процес засвоєння його знань, оволодіння уміннями і навичками спілкування. Варто також

³⁸⁴ Дозл М., Шардлоу С. Практика социальной работы. Москва : АО "Аспект Пресс", 1995. С. 144 – 153.

³⁸⁵ Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография. Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. институт, 1999. 116 с.

³⁸⁶ Журавський В. С. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта України. 2004. С. 1 – 2.

³⁸⁷ Романовська Л. І. Зарубіжний досвід організації соціальної та соціально-педагогічної роботи // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, Серія : "Педагогіка та психологія". Вип. 654, 2013. С. 133 – 145.

³⁸⁸ Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.

зазначити, що у межах нашого дослідження студенти – суб'єкти навчання на білінгвальній основі, навчаються за спеціальністю нефілологічного спрямування і їх рівень володіння іноземною мовою різний. З огляду на це, підхід до кожного студента повинен бути індивідуальним, адже білінгвальне навчання – це свого роду поєднання вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови фахового спрямування, що і спричиняє індивідуалізацію у навчанні. Ця індивідуалізація, на наш погляд, спонукатиме формування особистісно-орієнтованої мотивації оволодіння дисципліною циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, адже за цих умов навчання буде взаємопов'язане із особистісними інтересами і потребами студентів^{389; 390}.

3. Професійно-діяльнісний принцип.

Виходячи з цього принципу, навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб діяльність студентів у предметних ситуаціях була максимально наближеною до їхньої майбутньої професійної діяльності (як соціально-педагогічної, так і предметно-комунікативної). Адже включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та вивчення іноземної мови фахового спрямування сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його як майбутнього фахівця соціальної сфери. Варто також врахувати, що діяльність у галузі соціальної сфери дуже

³⁸⁹ Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Журнал "Язык и культура". № 4, 2012. С. 5 – 9.

³⁹⁰ Baetens-Beardsmore H. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon : Tieto LTD, 1982. 170 p.

швидко і кардинально змінює свої вектори під впливом різноманітних чинників, не є усталеною, тому цей принцип передбачає охоплення не лише процесуального боку навчання, але і змістового^{391; 392}.

4. Принцип проблемного навчання.

Науковці, які займаються проблематикою білінгвальної освіти, виділяють цей принцип одним із ключових в умовах білінгвального навчання. Реалізація цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає впровадження і використання пізнавально-пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю. Вони направлені на стимулювання творчої (професійної) діяльності студентів^{393; 394}.

5. Принцип особистісно-продуктивної навчальної діяльності.

Цей принцип передбачає, що у процесі вивчення фахових дисциплін соціально-педагогічного характеру іноземною мовою, студент набуває особистісно-значимого професійного досвіду, на основі якого створюється так званий

³⁹¹ Буюева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. Москва, 1996. С. 76 – 90.

³⁹² Букетов В. О. "Ноу-хау" новгородской педагогики : теория и практика билингвального образования // Ментор. 1998. № 2. С. 2 – 3.

³⁹³ Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Москва : Просвещение, 1997. 240 с.

³⁹⁴ Чубук Р. В. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проектів // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. Вип. 1. 2014. С. 181 – 185. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytp_2014_1_66 (дата звернення: 25.06.2016).

"особистісний освітній продукт". У процесі реалізації цього принципу розвиваються творчі здібності студентів, що вивчають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Це стимулює їх до наукового творчого пошуку^{395; 396; 397}.

6. Принцип навчальної взаємодії.

Цей принцип, реалізований у процесі білінгвальної навчальної діяльності, передбачає активну взаємодію всіх суб'єктів цієї діяльності, що виражається в активній співпраці студента з викладачем та своїми колегами у процесі вирішення предметно-діяльнісних, соціально-педагогічних, мовленнєвих завдань та задоволення своїх пізнавальних потреб. Реалізація даного принципу дозволяє розвивати у студента соціально значущі здібності і якості особистості, які стануть необхідними у його подальшій професійній діяльності^{398; 399; 400}.

³⁹⁵ Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа и проблемы подготовки кадров. Москва, 1992. С. 26 – 44.

³⁹⁶ Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : "Віпол", 2000. 636 с.

³⁹⁷ Зязюн І. А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 р.р. Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України : у 2-х ч. Харків : "ОВС", 2002. С. 28 – 44.

³⁹⁸ Кашпирева Т. Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. Тула, 2004. 214 с.

³⁹⁹ Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч.-метод. посібник. Київ, 2001. 95 с.

⁴⁰⁰ Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2004. 250 с.

7. Принцип новизни.

Новизна відіграє важливу роль у процесі відбору змісту навчального матеріалу. Це особливо важливо в умовах організації та здійснення процесу білінгвального навчання. Варто зазначити, що в умовах білінгвального навчання новизна забезпечується безперервним оновленням змісту навчального матеріалу з урахуванням нових соціальних, економічних, культурних, політичних реалій, створенням різноманітних ситуацій, характерних для професійної діяльності фахівців соціальної сфери, використанням інноваційних форм, методів, засобів навчання, елементів дистанційного навчання, виконанням самостійних творчих завдань, проектів, застосуванням сучасних технічних засобів навчання^{401; 402; 403}.

Окрім принципів, що базуються на загальнодидактичних засадах та є необхідними у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, вважаємо необхідним виділити також принципи лінгвістичного змісту з огляду на те, що викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки пропонується здійснювати іноземною мовою. Тому у процесі професійної підготовки студентів, за умови білінгвального навчання, варто брати до уваги не тільки професійну складову, а також лінгвістичні особливості викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На основі цього

⁴⁰¹ Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 85 с.

⁴⁰² Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті // Вища школа. 2002. № 4 – 5. С. 3 – 33.

⁴⁰³ Кремнева Т. Подготовка социальных работников за рубежом // Социальная работа. 2005. № 1. С. 46 – 49.

були виділені наступні кілька принципів.

8. Принцип полікультурності.

Даний принцип, на думку Г. Дмитрієва, в сучасній педагогіці вже набув статусу загальнодидактичного⁴⁰⁴; ⁴⁰⁵. Дійсно, зважаючи на європейський вектор розвитку нашої держави та загальноєвропейську тенденцію полікультуризації, полікультурна освіта постає як актуальна модель отримання знань, особливо в умовах вищої школи. З цього приводу варто відзначити, що у "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" підкреслюється, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості⁴⁰⁶; ⁴⁰⁷; ⁴⁰⁸; ⁴⁰⁹; ⁴¹⁰.

Володіння фахівцями іноземною мовою в межах своєї професії набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, в тому числі й фахівців соціальної сфери, оскільки сприяє більш

⁴⁰⁴ Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва : Нар. образование, 1999. 208 с.

⁴⁰⁵ Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. 2000. № 10. С. 3 – 11.

⁴⁰⁶ Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2003. 512 с.

⁴⁰⁷ Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах : методичні рекомендації. Київ : "Копі Центр", 2007. 37 с.

⁴⁰⁸ Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття. URL : <http://vuzlib.com/content/view/160/84/> (дата звернення: 22.03.2017).

⁴⁰⁹ Гуренко О. І. Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в сучасних соціокультурних умовах : полікультурний аспект // Збірник Наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ, 2009. С. 153 – 161.

⁴¹⁰ Дворнікова К. В. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства. Витоки педагогічної майстерності // Збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 99 – 102.

ефективному формуванню їх професійної компетентності^{411; 412}.

З іншого боку, наша держава ставить за мету толерантне ставлення до усіх членів суспільства, запобігання у тій мірі, в якій це можливо за допомогою освітньої та соціальної сфери, ксенофобії, антиетнічних упереджень. Тому необхідно навчати майбутніх фахівців соціальної сфери поважати культуру будь-якої соціокультурної групи, з метою раціонально і професійно реагувати на культурні та інші відмінності клієнтів. Змістова частина цього принципу дуже об'ємна, оскільки різні культури суттєво відрізняються одна від одної своїм змістом. Тому на сьогоднішній день полікультурність повинна стати невід'ємною складовою підготовки будь-якого фахівця, а особливо фахівця соціальної сфери, покликаного допомагати у вирішенні різноманітних соціальних проблем членів різноманітних соціокультурних груп^{413; 414; 415; 416}.

⁴¹¹ Гулецька Я. Г. Вища освіта в умовах полікультурності суспільства // Вища технічна освіта: Проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу: VIII міжнар. наук.-метод. конференція. Київ, 21-22 верес. 2007р. Київ, 2007. С. 265 – 267.

⁴¹² Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ужгород, 2011. 306 с.

⁴¹³ Педагогика открытости и диалога культур. Под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетовой, О. М. Зайченко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 169 с.

⁴¹⁴ Рябова Ю. М. Професійна підготовка соціальних працівників до міжкультурної взаємодії // "Ольвійський форум – 2013: стратегії країни Причорноморського регіону в геополітичному просторі" : тези. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. С. 74 – 75.

⁴¹⁵ Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. Москва : Издво РАГС, 2008. С. 251 – 255.

9. *Принцип мовленнєвомислительної активності.*

Цей принцип передбачає організацію процесу білінгвального навчання таким чином, щоб студент, який вивчає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою брав постійну участь у комунікації (з викладачем, іншими членами групи). Щоб забезпечити поєднання мислення і мовлення у процесі білінгвального навчання, викладач повинен розробляти спеціальні методи і прийоми для активізації мовленнєвомислительної діяльності: вибирати актуальні проблемні професійно-орієнтовані матеріали для вирішення тих чи інших професійних завдань, які спричинятимуть бажання студентів їх обговорити, активізуючи таким чином процес як мислення, так і мовлення^{417; 418}.

10. *Принцип функціональності.*

Сутність принципу функціональності в умовах білінгвального навчання полягає у тому, що викладач повинен визначити систему навчальних засобів, які будуть найбільш дієвими у процесі комунікації. Тому, з точки зору функціональності, викладач визначає функції основних видів комунікативної діяльності (говоріння, читання, сприйняття почутого, письма) як засобів навчання, а також мовленнєві одиниці: термінологічні словосполучення і форми їх організації, слова,

⁴¹⁶ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учеб. пособие. Москва : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

⁴¹⁷ Канюк О. Л., Козубовська В. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників : монографія. Ужгород, 2008. 140 с.

⁴¹⁸ Baetens-Beardsmore H. Multilingual education in Europe: Theory and practice. In: The Korean Society of Bilingualism, 1990. P. 107 – 129.

терміни, усталені вирази, тобто організаційні елементи спілкування в межах білінгвального навчання^{419; 420}.

11. Принцип ситуативності.

В умовах білінгвального навчання важливу роль відіграє принцип ситуативності, який означає, що ситуація є важливою складовою організації процесу такого навчання, оскільки є постійним фактором навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки. Ситуація навіть визначається системою відносин студентів та змістом дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвальним способом. За вирішення будь-якої ситуації відбувається взаємодія як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. За результатами цієї взаємодії можна визначити не лише характер взаємовідносин викладача і студентів, їх рівень володіння іншомовною фаховою термінологією, рівень знань навчальної дисципліни, а й рівень продуктивності білінгвального навчання загалом. Показником результативності такого навчання можуть виступати два фактори: правильність побудови діалогу з лінгвістичної точки зору та правильність вирішення тієї чи іншої ситуації з професійної точки зору. Окрім того, ситуації, які пропонуються студентам для вирішення, повинні бути максимально наближені до реальних професійних

⁴¹⁹ Канюк О. Л., Козубовська В. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників : монографія. Ужгород, 2008. 140 с.

⁴²⁰ Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 426 с.

соціально-педагогічних ситуацій та пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Таким чином, принцип ситуативності ілюструє, що формування умінь та навичок студентів в умовах білінгвального навчання зумовлюється ситуаціями. В умовах комунікативного білінгвального навчання він забезпечує презентацію фахового матеріалу іноземною мовою, на основі якого формуються не лише фахові, але і мовленнєві навички. Комунікація, що відбувається у процесі вирішення ситуацій, тісно пов'язана із діяльністю, тому важливим є не стільки вирішення тієї чи іншої фахової ситуації, а діяльність, яка відбувається у процесі її вирішення^{421; 422}.

Окрім загальнодидактичних та лінгвістичних принципів, в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вважаємо доцільним виділити специфічні принципи, характерні саме для білінгвального навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки.

Зауважимо, що принципи навчання на білінгвальній основі, як елемента поглибленого вивчення іноземних мов були сформульовані Н. Гальсковою, М. Нечаєвим та ін.^{423; 424}. Ці принципи стосуються загальноосвіт-

⁴²¹ Канюк О. Л., Козубовська В. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників : монографія. Ужгород, 2008. 140 с.

⁴²² Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children // Review of Educational Research, 1979. Vol. 49 / 2. P. 222 – 251.

⁴²³ Александрова Г. П. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя. Москва, 2001. С. 61 – 63.

⁴²⁴ Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования/ Н. Д. Гальскова, Н. В. Коряковцева,

нього навчання і мають лінгвістичну спрямованість, в той час як професійна підготовка фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є професійно спрямованою. Тому таке навчання в умовах університету має свої особливості, що і зумовило формулювання специфічних принципів.

12. *Принцип семантизації інформації та спрямованості білінгвального навчання на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки.*

Сутність принципу семантизації інформації полягає у поясненні значення спеціальних понять, термінів, правил їх використання та перекладу, що призведе до цілісного уявлення предметів і явищ у процесі білінгвального навчання.

Цей принцип також передбачає оволодіння саме дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки за допомогою іноземної мови – засвоєння знань із дисциплін зазначеного циклу, набуття умінь і навичок, вказаних у вимогах освітніх програм для спеціалістів цього профілю, що відповідають державним вимогам, а також розширення знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та сфери їх використання засобами іноземної мови^{425; 426; 427; 428}.

Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12.; № 3. С. 3 – 6.

⁴²⁵ Воробьев Н. Е. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Alma mater (Вестник школы). 2008. С. 38 – 43.

⁴²⁶ Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. 2005. № 1. С. 86 – 95.

⁴²⁷ Cummunis J. Bilingual education programs in Wales and Canada. In: C. J. Dodson (ed.). Bilingual education / J. Cummunis, F. Genesee. London : Longman, 1985. P. 37 – 49.

13. *Принцип використання іноземної мови як засобу пізнання.*

У процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі передбачається не вивчення іноземної мови, а використання іноземної мови студентами як засобу пізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Доцільно також зазначити, що незважаючи на різний рівень володіння іноземною мовою у студентів, це дає їм можливість користуватися іноземною мовою в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як засобом вдосконалення фахової компетентності та іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері^{429; 430}.

14. *Принцип раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності (раціональності та оптимальності).*

Сутність цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі полягає у раціональному відборі матеріалу іноземною мовою (мовного мінімуму), який відповідає цілям і завданням білінгвального навчання конкретної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на певному етапі її вивчення. Тобто, до студентів у ході такого навчання повинні висуватися реальні і

⁴²⁸ Diebold A.R. Incipient Bilingualism // Language. Baltimore, 1961. Vol. 37, № 1. P. 97 – 112.

⁴²⁹ Dodson C. J. Bilingual education: Evaluation, assessment and methodology. Cardiff : University of Wales Press, 1985. 197 p.

⁴³⁰ Gryshkova R. O. Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine // Science and Education a New Dimension. Budapest : Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe, 2014. P. 43 – 49.

посильні вимоги. Постановка завищених, а іноді і не-реальних завдань, не призведе до ефективного навчання. Тому принцип раціонального відбору комунікативного мовного мінімуму є необхідним в умовах білінгвального навчання. І хоча поняття мовного мінімуму неоднозначне і змінюється залежно від ситуації, однак для майбутнього фахівця соціальної сфери він повинен визначатися його контактами з клієнтами (при діагностуванні, наданні соціальної допомоги, консультуванні), обміні досвідом, науковій діяльності майбутнього фахівця (участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, круглих столах, написанні наукових статей, доповідей). Тому до рівня володіння іноземною мовою в умовах білінгвального навчання повинні висуватися реальні вимоги, щоб процес навчання був ефективним, професійно спрямованим і спонукав студента до самовдосконалення і саморозвитку⁴³¹.

Щодо оптимальності відбору матеріалу для навчання, то вона повинна бути не лише в умовах представлення нового матеріалу та перевірки засвоєння знань, а й використовуватися в ході відбору форм, прийомів та методів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Якщо на початковому етапі білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки має переважати рецептивна діяльність (робота з текстом, сприйняття на слух різноманітних повідомлень), то з часом вона повинна перейти в продуктивну (студенти мають бути

⁴³¹ Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. Київ : Генеза, 1996. 368 с.

здатними усно або письмово створювати повідомлення фахового спрямування іноземною мовою). Згідно з принципом оптимальності індуктивний метод, який застосовується на початковому етапі білінгвального навчання, з часом повинен перейти в дедуктивний. Передбачається також адаптація автентичних текстів фахового спрямування для оптимізації навчальної діяльності з ними. Така діяльність повинна супроводжуватися використанням лексичного і термінологічного мінімуму для полегшення процесу вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально^{432; 433}.

15. *Принцип міжпредметних зв'язків.*

В умовах білінгвального навчання принцип міжпредметних зв'язків набуває неабиякого значення. Адже він відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість дисциплін, які вивчаються майбутніми фахівцями соціальної сфери, а також інтеграційні процеси, які на сьогоднішній день є характерними для соціальної сфери. Цей принцип забезпечує не лише дидактичне об'єднання дисциплін, які вивчаються у ЗВО, але й набуття студентами фахових і комунікативних практичних навичок, враховуючи міждисциплінарні зв'язки фахових дисциплін та іноземної мови.

16. *Принцип суб'єктного професіоналізму.*

Науково-педагогічні працівники ЗВО, які реалізують білінгвальний спосіб навчання – викладають

⁴³² Базарова Т. С. Профессионально-личностное развитие социального работника : учебное пособие для студентов направления 040400.62 Социальная работа, 2013. 137 с.

⁴³³ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 192 с.

дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, повинні бути не лише професійно-компетентними – глибоко володіти фаховими знаннями з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, але й вільно володіти іноземною мовою. З огляду на це, процес білінгвального навчання не варто розглядати як просте об'єднання зусиль викладачів-філологів та викладачів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Цей процес повинен забезпечуватися окремими суб'єктами освітньої діяльності, здатними глибоко проникати у предметну сферу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за допомогою як рідної, так і іноземної мови^{434; 435; 436}.

Зважаючи на певні особливості розглянутих принципів їх можна умовно розділити на загальнодидактичні, лінгвістичні та специфічні (табл. 2.1).

Загальнодидактичні принципи об'єднують в собі: принцип професійної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни.

⁴³⁴ Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. Киев : Поисково-издательское агенство, 1998. 252 с.

⁴³⁵ Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 286 с.

⁴³⁶ Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. London : Sage Publications, 1980. 475 p.

Таблиця 2.1.

Дидактичні принципи в умовах білінгвального навчання

Група принципів	Принцип навчання	Сутність принципу навчання	Особливості реалізації принципу в процесі професійної підготовки на білінгвальній основі
Загально-дидактичні	Професійної спрямованості	Сутність принципу полягає у забезпеченні професійної спрямованості БН, яка сприяє не лише розвитку пізнавального інтересу, що робить навчання більш ефективним, але у подальшому дає можливість студенту інтегруватися у сучасному полікультурному професійному середовищі.	Реалізація даного принципу передбачає готовність викладачів проводити заняття із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою з впровадженням інноваційних форм і методів навчання, що в свою чергу, вимагає високого рівня їх філологічної підготовки, професійної компетентності та педагогічної майстерності
	Особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі	Принцип, який передбачає необхідність врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)	Втілення цього принципу в навчальний процес означає врахування потреб кожного студента та проектування їх на мету і зміст білінгвального навчання, актуалізацію мотивів діяльності студентів (їх когнітивні потреби, потребу у самовизначенні та самореалізації)
	Професійно-діяльнісний	Принцип, за втілення якого навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб діяльність студентів у предметних ситуаціях бу-	Реалізація принципу передбачає включення студента в процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру та ви-

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

		ла максимально наближеною до їхньої майбутньої професійної діяльності (як соціально-педагогічної, так і предметно-комунікативної).	вчення іноземної мови фахового спрямування, що сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню його як майбутнього фахівця соціальної сфери. Цей принцип передбачає охоплення як процесуального боку навчання, так і змістового
	Проблемного навчання	Принцип, втілення якого передбачає впровадження і використання пізнавально-пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю	Реалізація цього принципу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає впровадження і використання пізнавально-пошукових, комунікативно-пошукових, пізнавально-дослідних завдань, що представляють собою систему взаємопов'язаних проблем з постійно зростаючою мовленнєво-мислительною, інтелектуальною та комунікативною складністю. Вони направлені на стимулювання творчої діяльності студентів
	Особистісно-продуктивної	Принцип, який передбачає, що у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки	У процесі реалізації цього принципу розвиваються творчі здібності студентів, що вивчають дисципліни

	навчальної діяльності	іноземною мовою, студент набуває особистісно-значимого професійного досвіду, на основі якого створюється так званий "особистісний освітній продукт".	циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Це стимулює їх до наукового творчого пошуку
	Навчальної взаємодії	Принцип, який передбачає активну взаємодію всіх суб'єктів БН, що виражається в активній співпраці студента з викладачем та своїми колегами у процесі вирішення предметно-діяльнісних, соціально-педагогічних, мовленнєвих завдань та задоволення своїх пізнавальних потреб.	Реалізація даного принципу дозволяє розвивати у студента соціально значущі здібності і якості особистості, які стануть необхідними у його подальшій професійній діяльності
	Новизни	Принцип, за втілення якого забезпечується постійний відбір змісту навчального матеріалу.	В умовах реалізації БН новизна забезпечується безперервним оновленням змісту навчального матеріалу з урахуванням нових соціальних, економічних, культурних, політичних реалій, створенням різноманітних ситуацій, характерних для професійної діяльності фахівців соціальної сфери, використанням інноваційних форм, методів, засобів навчання, елементів дистанційного навчання, виконання самостійних творчих завдань, проєктів, застосуванням сучасних технічних засобів навчання

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Лінгвістичні	Полікультурності	Принцип, за втілення якого забезпечується навчання майбутніх фахівців соціальної сфери поважати культуру члена будь-якої соціокультурної групи, з метою здатності у процесі виконання своїх професійних обов'язків раціонально-професійно реагувати на культурні та інші відмінності клієнтів.	Реалізується за рахунок вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки не рідною, а іноземною мовою
	Мовленнєво-мислительної активності	Принцип, який передбачає організацію процесу БН таким чином, щоб студент, який вивчає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, приймав постійну участь у комунікації (з викладачем, іншими членами групи).	З метою забезпечення поєднання мислення і мовлення у процесі БН, викладач повинен розробляти спеціальні методи і прийоми для активізації мовленнєвомислительної діяльності: вибирати актуальні проблемні професійно-орієнтовані матеріали для вирішення тих чи інших професійних задач, які спричинятимуть бажання студентів їх обговорити, активізуючи таким чином процес як мислення, так і мовлення
	Функціональності	Сутність принципу функціональності в умовах білінгвального навчання полягає у тому, що викладач повинен визначити систему навчальних засобів, які будуть	У процесі БН викладач визначає функції основних видів комунікативної діяльності (говоріння, читання, сприйняття почутого, письма) як засобів навчання, а

		найбільш дієвими у процесі комунікації.	також мовленнєві одиниці: термінологічні словосполучення і форми їх організації, слова, терміни, сталі вирази, тобто організаційні форми спілкування в межах білінгвального навчання
	Ситуативності	Організація процесу навчання, за якої ситуація є важливою складовою, оскільки є постійним фактором навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки і визначається системою відносин студентів та змістом дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються білінгвальним способом.	В умовах комунікативного білінгвального навчання він забезпечує презентацію фахового матеріалу іноземною мовою, на основі якого формуються не лише фахові, але і мовленнєві навички. Комунікація, що відбувається у процесі вирішення ситуацій, тісно пов'язана із діяльністю, тому важливим є не стільки вирішення тієї чи іншої фахової ситуації, а діяльність, яка відбувається у процесі її вирішення
Специфічні для БН	Семантизації інформації та спрямованості білінгвального навчання на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки	Принцип, що передбачає оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки за допомогою іноземної мови	Реалізується засвоєнням знань із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, набуттям вмінь і навичок, що зазначені у вимогах освітніх програм для спеціалістів цього профілю, що відповідають державним вимогам, а також розширенням знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та сфери їх використання засо-

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

			бами іноземної мови
	Використання іноземної мови як засобу пізнання	Принцип, за якого у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі передбачається не вивчення іноземної мови, а використання іноземної мови студентами як засобу пізнання, саморозвитку та самовдосконалення	Реалізується шляхом використання іноземної мови в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки як засобом вдосконалення фахової компетентності та іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері
	Раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності (раціональності та оптимальності)	Принцип, за реалізації якого забезпечується раціональний та оптимальний відбір матеріалу іноземною мовою (мовного мінімуму), який відповідає цілям і завданням БН конкретної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на певному етапі її вивчення.	У процесі реалізації до студентів у ході БН повинні висуватися реальні і посилені вимоги. Оптимальність відбору матеріалу для БН повинна бути не лише в умовах представлення нового матеріалу та перевірки засвоєння знань, а і використовуватися в ході відбору форм, прийомів та методів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.
	Міжпредметних зв'язків	Принцип, що передбачає відображення, взаємозв'язок та взаємозумовленість дисциплін, які вивчаються майбутніми фахівцями соціальної сфери, а також інтеграційні процеси, які на сьогоднішній день є характерними для соціаль-	У ході реалізації принцип забезпечується не лише дидактичним об'єднанням дисциплін, які вивчаються у ЗВО, але й професійним удосконаленням студентів фаховими і комунікативними практичними навичками,

		ної сфери.	враховуючи міждисциплінарні зв'язки між дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та іноземною мовою
	Суб'єктного професіоналізму	Принцип який передбачає, що НПП ЗВО, які реалізують білінгвальний спосіб навчання - викладають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, повинні бути не лише професійно-компетентними – глибоко володіти фаховими знаннями з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, але і вільно володіти іноземною мовою	Процес реалізації у ході БН повинен забезпечуватися окремими суб'єктами освітньої діяльності, здатними глибоко проникати у предметну сферу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки засобами як рідної, так і іноземної мов

Група *лінгвістичних принципів* включає до свого складу принцип полікультурності; мовленнєво-мислительної активності; функціональності та принцип ситуативності.

Група *специфічних принципів* білінгвального навчання об'єднує в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму.

Група *лінгвістичних принципів* включає до свого складу принцип полікультурності; мовленнєво-мислительної активності; функціональності та принцип ситуативності.

Група *специфічних принципів* білінгвального навчання об'єднує в собі принципи семантизації інформації, раціональності та оптимальності; принцип використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму.

Однак, зазначений поділ є умовним, адже усі принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені один одним і визначають зміст, форми і методи навчального процесу в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Важливо зауважити, що поданий вище перелік принципів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі не є

вичерпним. Вони можуть змінюватися залежно від дидактичних змін, що відбуваються у освітній галузі, та від соціокультурних, геополітичних, економічних змін, що відбуваються в державі та соціумі загалом. Водночас пропонуємо розглядати їх як концептуальні в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

2.3. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки

*Мало того факту, що освіта нас не псує,
вона повинна змінювати нас на краще.*

М. Монтень

Зважаючи на те, що у сучасній вітчизняній педагогіці в основі побудови моделі професійної підготовки будь-якого фахівця закладено аналіз цілісної професійної діяльності, завданням проектування сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери є визначення тих параметрів освітнього процесу, що забезпечуватимуть необхідний рівень професійної відповідності майбутніх фахівців вимогам соціального замовлення. Тому безсумнівним є зв'язок між характеристиками професії, освітнім процесом, в ході якого здійснюється професійна підготовка, та соціальним замовленням, яке диктують геополітичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства. Ці три складові є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти.

У межах нашого дослідження вважаємо доцільним

простежити взаємозв'язок та взаємозумовленість цих трьох складових зі змістом професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а також із потребою у білінгвальній підготовці таких фахівців.

За визначенням, запропонованим у "Філософському енциклопедичному словнику", професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання наявних і потенційних (студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт⁴³⁷.

На наш погляд, вдале трактування поняття "професійна підготовка" запропоноване "Українським педагогічним словником", за яким це поняття визначено як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії⁴³⁸.

Згідно із Законом України "Про вищу освіту", професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю⁴³⁹.

Із вищеперерахованих визначень можемо зробити висновок, що мета професійної підготовки полягає у формуванні стійких орієнтацій студентів на професійне виконання своїх майбутніх обов'язків, морально-психологічну та практичну готовність до майбутньої діяльності, носить інтегративний характер та здійсню-

⁴³⁷ Философский энциклопедический словарь. Под ред. А. А. Ивина. Москва. 2006. С. 481.

⁴³⁸ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 306.

⁴³⁹ Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

ється у процесі основних видів пізнавальної і творчої діяльності майбутніх фахівців.

Зважаючи на складність соціокультурної, економічної, політичної ситуації у нашій країні, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у нашій державі має певні своєрідні риси, адже складні соціальні реалії формують специфічні вимоги до професіоналів соціальної сфери, а отже і до системи підготовки фахівців певної галузі.

Зазначимо, що навчання фахівців соціальної сфери у нашій країні відбувається на основі власної концептуальної моделі навчання, незважаючи на накопичений позитивний досвід підготовки фахівців соціальної сфери за кордоном, адже в процесі визначення моделі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ключовими елементами, які потрібно враховувати, повинні бути економічні реформи, соціокультурні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, соціальна політика нашої держави, бо саме вони впливають на сутність професійної діяльності майбутніх фахівців та визначають вимоги до професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери^{440; 441; 442}.

⁴⁴⁰ Іванова О. Л. Основні концептуальні аспекти розробки стандартів підготовки соціальних працівників // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні і за рубежом: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород : Мистецька лінія, 2003. С.129 – 134.

⁴⁴¹ Курляк І. Є. Формування змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг: досвід, проблеми, перспективи // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: Проблеми теорії і практики : Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29-31 жовтня 2002р. К., 2002. С.76 – 84.

⁴⁴² Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Київ : Віра Інсайт, 2000. 444 с.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери – це динамічний процес, у якому постійно відбувається активний пошук шляхів вирішення гострих соціальних проблем; важливо, щоб професіонали були готові діяти у суспільстві, яке змінюється швидкими темпами. Це можливо лише за умови проектування навчально-виховного процесу, використовуючи сучасні моделі, форми, методи, технології навчання, щоб зміст освіти включав аналіз соціального розвитку суспільства задля оптимізації організації педагогічного процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

В умовах сьогодення, зважаючи на глобалізацію нашого суспільства, збільшення міграційних процесів, що призводить до зростання полікультурних клієнтів, зростання потреби у підвищенні кваліфікації кадрів соціальної сфери, можливість долучення до світових здобутків у цій галузі, – потрібно розробляти моделі і технології професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які б відповідали сучасним вимогам як суспільства, так і особистості, і були спрямовані на ефективне виконання функцій соціального працівника. Одним із варіантів такої моделі фахової підготовки вважаємо професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, за якої нагромаджені знання, уміння, практичний досвід будуть ефективно застосовуватися не лише рідною, але й іноземною мовою, що, на наш погляд, дасть можливість майбутнім фахівцям не лише відповідати сучасним вимогам до професіонала, але й підвищить професійний статус соціальної роботи загалом. Дана модель

професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі передбачає розвиток нових компетентностей, які, будучи складовими загальної професійної компетентності, виведуть майбутнього фахівця на новий, вищий рівень професіоналізму⁴⁴³; 444.

Загалом, *компетентність* за Національною рамкою кваліфікацій (НРК), затвердженою Кабінетом Міністрів України у 2011 році (постанова від 23.11.2011 р. № 1341) – це здатність особи виконувати певний вид діяльності за допомогою здобутих знань, розумінь, умінь, цінностей та інших особистих якостей.

Хоча визначення не є досить чітким, але у його контексті ми повинні розуміти, що компетентності набуваються у процесі навчання, формуються поступово, вони набуваються особою, яка навчається, та визначають її рівень здатності до успішної професійної діяльності⁴⁴⁵.

Варто зазначити, що продуктивність професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, з огляду на полікультурність сучасного суспільства, міграційні процеси, інтеграцію нашої країни до європейського простору, багато в чому визначається комунікативною компетентністю фахівця. Доведено, що більшу продуктивність будуть демонструвати

⁴⁴³ Павлова Е. С. Методика билингвального обучения химии учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2011. 155 с.

⁴⁴⁴ Петрова А. И. Дидактические особенности обучения математике в условиях билингвального образования // Математика в школе. 2004. № 7. С. 45 – 48.

⁴⁴⁵ Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 17.12.2017).

фахівці соціальної сфери, професійна підготовка яких здійснювалася на білінгвальній основі. При цьому варто відзначити, що стихійне вивчення іноземної мови фахового спрямування та формування навичок взаємодії з представниками різних національностей за умови виконання своїх професійних обов'язків, як і долучення за допомогою сучасних засобів зв'язку до міжнародних здобутків у соціальній сфері, поступається за ефективністю спеціальній підготовці на білінгвальній основі, спрямованій на формування та підвищення білінгвальної професійної комунікативної компетентності⁴⁴⁶.

Зазначимо, що в описі дев'яти кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій у термінах найважливіших компетентностей, необхідних фахівцю для виконання професійних та особистих завдань та обов'язків, комунікація, разом із уміннями, знаннями та відповідальністю виступає однією із ключових характеристик компетентності⁴⁴⁷. При цьому, Національна рамка кваліфікацій надає лише узагальнені описи професійних кваліфікацій, а отже і професійних компетентностей. Тому, щоб перейти до підготовки фахівців соціальної сфери, потрібно деталізувати необхідні компетентності, виходячи з професійних та освітніх стандартів.

⁴⁴⁶ Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Луганськ, 2004. 20 с.

⁴⁴⁷ Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 17.12.2017).

Варто зазначити, що на сучасному етапі в Україні здійснюється розробка оновлених державних освітніх стандартів професійної освіти, розробляються освітні програми та кваліфікаційні характеристики фахівців соціальної сфери, оновлюються документи навчально-методичного супроводу навчального процесу.

У 2015 році Наказом № 266 (від 29.04.2015 р.) Кабінету Міністрів України було затверджено "соціальну роботу" як окрему галузь знань, відповідно до якої підготовка фахівців має здійснюватися за рівнями вищої освіти "бакалавр" та "магістр". За даними напрямками було розроблено стандарти вищої освіти: освітньо-професійні програми, кваліфікаційні характеристики фахівців. Згідно з цими стандартами був визначений перелік дисциплін нормативної частини навчальних планів підготовки таких фахівців. Але аналіз переліку навчальних дисциплін, що викладаються для студентів спеціальності "соціальна робота", дав можливість стверджувати, що у ньому не передбачено викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземними мовами, разом з тим, серед компетентностей, які зазначені у освітньо-професійних програмах підготовки соціальних працівників, передбачено розвиток у майбутніх фахівців компетентностей, які будуть ефективно розвиватися лише за умови білінгвальної підготовки. Варто зазначити, що це протиріччя неможливо ефективно вирішити за рахунок навчальної дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням", на яку відводиться лише 40 годин навчального часу і яка викладається викладачами-лінгвістами, які не є фахівцями у соціальній сфері.

Так, у пунктах 4 розділу "Загальні компетентності" проекту Стандарту вищої освіти України, галузі знань 23 – Соціальна робота (Спеціальності 231 Соціальна робота) зазначено, що випускник ступеня вищої освіти "Магістр" повинен серед інших компетентностей володіти здатністю "до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою"; у пункті 5 – здатністю проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні, що на сьогоднішній день неможливе без попередньої білінгвальної професійної підготовки, адже сучасні дослідження носять не лише мультидисциплінарний, але й міжнародний характер; пункт 6 – здатністю ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем, що також потребує відповідної білінгвальної підготовки майбутнього спеціаліста, адже нові соціальні системи не ізольовані кордонами нашої держави, вони значно ширші і потребують від фахівця орієнтації у загальноєвропейському професійному просторі; пункт 7 – здатністю фахово аналізувати інформацію (яка на сьогоднішній день надходить до фахівця із різних джерел та на різних мовах, здебільшого українською та англійською мовами), оцінювати повноту та можливості її використання; пункт 10 – здатністю управляти різнобічною комунікацією (Додаток К)⁴⁴⁸.

⁴⁴⁸ Проект Стандарту вищої освіти України ступеня вищої освіти "Магістр" для спеціальності 231. "Соціальна робота". URL : <https://mon.gov.ua/.../231-soczialna-robota-magistr-29.05.2> (дата звернення: 10.11.2018).

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей є також ряд компетентностей, які неможливо розвивати у повній мірі без білінгвальної професійної підготовки: до таких компетентностей можемо віднести "здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення", оскільки комплексні дослідження і сучасні інновації у сфері соціальної роботи на сучасному етапі, переважно, доступні в мережі "Інтернет" і здійснюються передовими європейськими та світовими науковими школами, то доступні вони, в основному, англійською мовою; "здатність до розроблення та управління соціальними проектами" також передбачає білінгвальну професійну підготовку фахівців, адже більшість соціальних проектів, грантів є міжнародними, тому потребують від професіонала знань іноземної мови фахового спрямування для їх впровадження (Додаток К)⁴⁴⁸.

У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому у термінах результатів навчання цього ж проекту Стандарту також зазначені пункти, які виконувалися б більш ефективно за умови професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі: "застосовувати іноземні джерела при виконанні завдань науково-дослідної та прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою, як усно, так і письмово", "самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості",

адже долучитися до міжнародної спільноти фахівців соціальної сфери, щоб ознайомлюватися і використовувати у своїй професійній діяльності нові здобутки у цій області можливо за умови знання професійної термінології, специфічних феноменів іноземною мовою (здебільшого англійською), "самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії", адже сьогоденне українське суспільство не монолінгвальне, міграційні процеси, економічні та соціокультурні чинники вплинули на полікультурність, а відтак і багатомовність нашого суспільства, тому щоб вести професійний діалог з представниками різних спільнот, вести конструктивні переговори, результативні дискусії на професійну тематику майбутнім фахівцям потрібно володіти іще хоча б однією мовою, окрім української, загальноприйнятою у межах європейських держав (на сьогоднішній день такою мовою є англійська) (Додаток К)⁴⁴⁸.

Проаналізувавши праці багатьох учених щодо змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери (І. Артемчук⁴⁴⁹, О. Безпалько^{450; 451}, Р. Вайнола, А. Глу-

⁴⁴⁹ Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. Київ : Ленвіт, 2004. 176 с.

⁴⁵⁰ Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип.14, ч. 2. С. 73 – 80.

⁴⁵¹ Безпалько О. В. Оптимізація підготовки соціальних педагогів у сучасному освітологічному просторі // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Пед. ін-т, Ін-т психології і соціальної

зман⁴⁵², І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова⁴⁵³, С. Харченко⁴⁵⁴), можна стверджувати, що зазначені науковці майже не торкаються проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка наразі є досить актуальною, з огляду на заотребуваність мобільних та полілінгвальних спеціалістів саме у цій галузі. Більшість із науковців не визначають білінгвальну підготовку у змісті освіти, не виділяють організаційні форми навчально-виховного процесу, які б забезпечували професійну підготовку фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Тому вважаємо доречним у межах нашого дослідження розглянути зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основу білінгвальної професійної підготовки.

Науковці, які досліджували проблеми професійної підготовки у межах навчання у вищій школі (Р. Вайнола, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, О. Мороз, В. Ягупов та ін.) трактують зміст освіти як синтез сукупності наук та навчальних дисциплін, що входять у навчальні плани і є зафіксованими у освітніх програмах підготовки певних фахівців^{455; 456}. За цих умов, зміст навчання

педагогіки. Київ, 2011. Вип. 5. URL : [http:// www.psych.kiev.ua/](http://www.psych.kiev.ua/) (дата звернення: 21.09.2017).

⁴⁵² Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ : Просвіта, 1997. 312 с.

⁴⁵³ Соціальна робота в Україні : навч. посібник / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Науковий світ, 2003. 233 с.

⁴⁵⁴ Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма-матер, 1999. 138 с.

⁴⁵⁵ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

⁴⁵⁶ Мороз О. Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова;

визначається як обсягом, так і науковим рівнем знань із фундаментальних, суспільних та професійно-орієнтованих наук (дисциплін), а також системою вироблених умінь та навичок щодо застосування цих знань та їх використання на практиці⁴⁵³.

Зміст професійної підготовки фахівців – це комплексна освітня програма, яка будується на основі програмно-цільового методу планування й управління процесом навчання, в основу якої покладено системний та логіко-евристичний підходи. Зміст цієї програми визначає зміст діяльності у процесі навчання як викладача, так і студентів⁴⁵⁷. Таким чином, можемо підсумувати, що поняття "зміст навчання" у загальнодидактичному сенсі – це структурована система навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Сучасні науковці виділяють, окрім загальнодидактичних (науковість, відповідність змісту навчання цілям підготовки фахівців, відповідність змісту навчання можливостям студентів, врахування міжпредметних зв'язків, зв'язок теорії з практикою, гуманізація навчання, відкритість), спеціальні вимоги до змісту навчання фахівців соціальної сфери⁴⁵⁸. Це пов'язано з

Інститут вищої освіти АПН України / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко та ін.; О. Г. Мороз (ред.). Київ : НПУ, 2001. 338 с.

⁴⁵⁷ Герушинский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во "Современник", 1998. С. 25 – 27.

⁴⁵⁸ Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма-матер, 1999. С. 50 – 59.

тим, що майбутні спеціалісти будуть працювати з гетерогенними групами клієнтів у відкритому, а отже і різноманітному соціальному середовищі, що вимагає від майбутніх фахівців не лише загальних гуманітарних, а й специфічних знань, які стосуються конкретних проблем людини, – налагодження взаємодії з різними групами клієнтів та соціальними інститутами, фахівцями різних галузей, вміння слухати та співпереживати клієнтам, бути посередником між людиною та оточуючим середовищем, уміння впливати не лише на спілкування, але і стосунки клієнта, вміння працювати у неформальному середовищі, залежно від конкретної проблеми, зорієнтовувати людину на саморозвиток і самовдосконалення^{459; 460}.

В. Поліщук у змісті підготовки фахівців соціальної сфери виокремлює наступні компоненти:

вміння здійснювати глибокий аналіз сучасного соціального розвитку та соціальної політики;

знання сучасних форм, методів, принципів соціальної роботи;

розробка теорій, моделей, концепцій і технологій, спрямованих на ефективну діяльність соціального працівника;

розробка програм, які будуть сприяти професійному розвитку фахівця соціальної сфери⁴⁶¹.

Традиційно зміст підготовки фахівців соціальної

⁴⁵⁹ Позняк О. В. Міграційні процеси в контексті демографічного розвитку України: сучасний стан і перспективні тенденції // Економічний часопис - XXI. 2002. С. 34 – 43.

⁴⁶⁰ Newendorp N. Uneasy reunions: immigration, citizenship, and family life in post-1997 Hong Kong. Stanford University Press, 2008. 299 p.

⁴⁶¹ Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. С. 7 – 8.

сфери регламентується освітньо-професійною програмою, яка включає дві групи компонент обов'язкових та вибіркових, які в свою чергу здебільшого діляться на три блоки:

соціально-гуманітарної підготовки;

природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки;

професійної та практичної підготовки.

Освітньо-професійні програми, маючи в своєму складі групи обов'язкових та вибіркових компонент повністю визначають зміст спеціальної підготовки майбутнього фахівця (Додаток Н).

Таким чином, зміст підготовки фахівців соціальної сфери забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено обов'язковий та вибірковий зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців даної спеціальності. Безперечно, повинні бути також враховані принципи безперервності, наступності та ступеневості підготовки фахівців.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не є сталим, він постійно змінюється з появою нових соціальних проблем у суспільстві. У зв'язку з цим змінюються функції, форми та методи навчання. Однак головна мета залишається незмінною – підготовка висококваліфікованого фахівця соціальної сфери. Така підготовка може розглядатися як певна система процесу навчання, що відображає його

структуру, склад, зміст та організацію і найчастіше визначається поняттям *модель професійної підготовки*⁴⁶².

Процес підготовки фахівців соціальної сфери повинен здійснюватися з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки^{463; 464}. На сьогоднішній день це практично неможливо без професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже для швидкої професійної адаптації та мобільності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутні фахівці повинні володіти професійними вміннями і навичками, які вони можуть застосувати до полілінгвальних клієнтів, у будь-яких ситуаціях за умови володіння іноземною мовою фахового спрямування.

⁴⁶² Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.

⁴⁶³ Романовська Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2013. № 2 (8). С. 224 – 227.

⁴⁶⁴ Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції // Педагогічні науки. Випуск 1 (83). 2016. С. 116 – 122.

Варто зазначити, що більшість теоретичних підходів щодо форм та змісту різноманітних моделей вітчизняної університетської підготовки фахівців соціальної сфери включає в себе опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до знань, умінь та навичок майбутніх фахівців. Таку модель підготовки фахівців соціальної сфери називають *інформаційно-дисциплінарною*. Вона передбачає: систему планування навчального процесу, його хронологізацію та відповідність навчальних і виробничих практик змісту навчального процесу для практичної апробації отриманих знань^{465; 466}. Не зважаючи на те, що білінгвальна освіта в рамках такої моделі не передбачена, загалом вона може розглядатися як основа для побудови більш складної та сучасної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Кваліфікаційна модель також може розглядатися як базисна модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Вона виступає еталоном, до якого потрібно наблизитися майбутньому фахівцю у процесі навчання, у ній визначено якості майбутнього фахівця, професійні характеристики, які повинен набути студент у процесі навчання^{467; 468}.

⁴⁶⁵ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. С. 90.

⁴⁶⁶ Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій. ТДПУ. Тернопіль, 2009. 256 с.

⁴⁶⁷ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. С. 90 – 91.

Відповідно до концепцій професійного навчання низки українських науковців, які працюють у царині підготовки фахівців соціальної сфери (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Мещанінов, А. Капська, Г. Лактіонова, Н. Платонова, Т. Семигіна) вимоги до побудови моделі професійної підготовки фахівця соціальної сфери ґрунтуються на "діяльнісному" та "особистісно-орієнтованому" підходах. Науковці вважають, що саме професійні завдання, які потребують розв'язання фахівцем, є дидактичним базисом основних та фахових компетентностей сучасного фахівця соціальної сфери. Зважаючи на той факт, що включення студента у процес засвоєння знань соціально-педагогічного характеру з вивченням іноземної мови фахового спрямування загалом сприяє актуалізації особистісних мотивів діяльності, направлених на задоволення його пізнавальних потреб, а також формуванню професійно-необхідних якостей, моделі, запропоновані вищезазначеними науковцями, також можливо розглядати як основу для формування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі^{469; 470; 471; 472}.

Модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які запропонували В. Кан-Калик, М. Нікандров

⁴⁶⁸ Фурман А. В. Історія соціальної роботи : навчальний посібник / А. В. Фурман, М. В. Підгурська. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 174 с.

⁴⁶⁹ Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. С. 69 – 71.

⁴⁷⁰ Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. Санкт Петербург : СПбУ, 2011. 168 с.

⁴⁷¹ Теорії і методи соціальної роботи : підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : Академвидав, 2005. С. 123 – 125.

⁴⁷² Соціальна робота в Україні : навч. посіб. За ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. К.: Науковий світ, 2003. 233 с.

та інші, передбачає підготовку "ідеального професіонала" і акцентує на розвитку комунікативної компетентності студента⁴⁷³. Зважаючи на сучасні тенденції в суспільстві загалом та освітній сфері зокрема, володіння фаховою іноземною мовою є важливим елементом професійної компетентності сучасного фахівця. Доречно зауважити що модель В. Кан-Калика акцентує на розвитку комунікативної компетентності в педагогічній сфері, але не передбачає розвиток професійної комунікативної компетентності за допомогою іноземної мови. Тому така модель також, за умови відповідних змін структури, доповнень і перегляду певних компонентних зв'язків може складати основу для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

У межах нашого дослідження щодо моделей та змісту підготовки фахівців соціальної сфери доречною для аналізу є теоретична модель В. Сидорова, який пропонує здійснювати професійну підготовку фахівців соціальної сфери залежно від *ролей* (моделей поведінки фахівця), які вони будуть виконувати у процесі своєї професійної діяльності: посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, конфліктолога, помічника клієнтів, терапевта, наставника, аніматора, експерта. Основною з-поміж дев'яти ролей науковець вважає роль посередника, яка потрібна для зв'язку клієнтів з різноманітними суб'єктами, як-то: дитини з дорослими, клієнтів із різноманітними державними організа-

⁴⁷³ Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 140 с.

ціями, службами, установами, що піклуються про психічне, фізичне, духовне здоров'я людей. Виконуючи цю роль, фахівець сприяє взаєморозумінню людей та їх оточенню, впливає на взаємодію між різноманітними організаціями.

Зважаючи на полікультурність нашої країни та глобалізаційні і міграційні процеси, що відбуваються як у нашій державі, так і поза її межами, для того щоб ефективно виконувати цю роль, фахівець соціальної сфери повинен володіти не лише державною, а і хоча б однією із загальноприйнятих іноземних мов (англійська, німецька, французька). Це суттєво розширить його професійну ефективність. Таке бачення професійної підготовки автор називає *"рольовою моделлю"*. У межах такої моделі разом із засвоєнням професійних знань, умінь та навичок, для підвищення ефективності фахової діяльності доречним стає професійна підготовка з вивченням деяких дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою – підготовка фахівців на білінгвальній основі⁴⁷⁴.

Модель неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери за З. Фалінською передбачає професійну підготовку майбутніх фахівців нового типу, здатних швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах повчально-виховних установ і закладів соціальної роботи⁴⁷⁵.

⁴⁷⁴ Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой поход. Винница : Глобус-пресс, 2006. 408 с.

⁴⁷⁵ Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів,

Така модель, в певній мірі, може бути основою моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, оскільки реагувати на зміни в швидкоплинному суспільстві складно без знання іноземної мови фахового спрямування, яке розширює можливості саморозвитку та самовдосконалення фахівця.

Заслужовують уваги також компетентісна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів І. Богданової⁴⁷⁶, модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ЗВО І. Мельничук⁴⁷⁷, модель підготовки майбутніх соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання Л. Бондар⁴⁷⁸, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу В. Савицької⁴⁷⁹.

Варто відзначити, що особливістю процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери переважної більшості ЗВО України є організація навчального процесу із запровадженням власних

2006. 284 с.

⁴⁷⁶ Богданова І. М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців // Наука і освіта. Одеса. 2007. № 1 – 2. С. 116 – 119.

⁴⁷⁷ Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 40 с.

⁴⁷⁸ Бондар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 254 с.

⁴⁷⁹ Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2015. 23 с.

моделей підготовки, які мають специфічні особливості, зміст яких знаходить своє відображення у ОПП цих ЗВО (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Домінантні особливості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери деяких вітчизняних ЗВО

№ з п	Назва закладу вищої освіти	Домінанта моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери
1.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	Інтеграційна
2.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Психолого-педагогічна
3.	Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	Самостійна робота студентів
4.	Національний університет "Києво-Могилянська Академія"	Політико-управлінська
5.	Тернопільський національний економічний університет	Поєднання освіти та професійної діяльності
6.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	Практична
7.	Ужгородський національний університет	Регіональна
8.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	
9.	Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці	Інтерактивна
10.	Хмельницький національний університет	Професійна

У межах нашого дослідження вважаємо необхідним звернутися також до іноземних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Так, відповідно до моделі соціальної взаємодії

(США), наголос здійснюється на суспільних відносинах. Зміст професійної підготовки у даній моделі базується на розвитку у майбутніх фахівців умінь і навичок, які б сприяли поліпшенню взаємодії між клієнтом і культурою, клієнтом та суспільством та на поліпшення самого суспільства⁴⁸⁰.

Інформаційна модель (США) акцентує на важливості використання різних шляхів отримання інформації за напрямом спеціалізації, за допомогою яких відбувається підготовка студентів. Основним методом навчання в такому випадку є групова взаємодія, в процесі якої і відбувається навчання⁴⁸¹. *Персонологічна модель* (США), яка орієнтується на відповідність освіти потребам особистості і спрямована на особистісно-орієнтований підхід до навчання.

Всі ці моделі орієнтуються на монолінгвальне навчання і забезпечуються навчанням у дворічному коледжі, зміст підготовки якого носить переважно практичний характер⁴⁸⁰.

Корисною у межах нашого дослідження може бути модель професійної підготовки Д. Кокса (Австралія), в якій він акцентує увагу на відборі студентів, рівнях підготовки майбутніх фахівців, формах надання

⁴⁸⁰ Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 1998 рр.) / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; [Наук. ред. І. О. Зязюн]. Львів : Світ, 1999. 487 с.

⁴⁸¹ Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.

освітніх послуг, навчальних планах та програмах⁴⁸². Науковець пропонує три рівні підготовки фахівців, базуючись на ознаках мікро-, мезо-, макрорівнів соціальної роботи. Основними факторами, які впливають на відбір студентів, на думку науковця, є: статус професії в регіоні, географічне розташування навчального закладу, якість надання освітніх послуг. У своїй моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери науковець не вказує конкретно на потребу білінгвальної підготовки, але, зважаючи на елементи, які Д. Кокс виділяє як ключові для ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (якість надання освітніх послуг, долучення до світових здобутків у царині соціальної роботи, мобільність фахівців), можна зробити висновок, що за умови білінгвальної підготовки така модель, на наш погляд, могла б функціонувати ефективніше⁴⁸³.

Моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у країнах Європи також є досить різноманітними. Однак варто зазначити, що всі вони стосуються системи навчання, яка здійснюється, переважно, на двох рівнях: дворічний коледж, соціальне агентство. Такими моделями є:

- *модель особистісного зростання та розвитку, сутність якої полягає в тому, що студент виступає ніби клієнтом супервізора, а особистісне*

⁴⁸² Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под. ред. В. Г. Бочаровой. Москва : НИИ Геодезия, 1997. С. 54 – 56.

⁴⁸³ Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / Под ред. Д. Дозла и С. Шардлоу. Пер. с англ. Под ред. Ю. Б. Шапиро. Москва : Аспект Пресс, 1997. 223 с.

зростання розглядається як передумова професійного. Навчання в межах цієї моделі носить виключно індивідуальний характер;

- *"учнівська модель"*, сутність якої полягає у тому, що студенти спостерігають за роботою досвідчених фахівців. Тобто навчання відбувається в умовах реальної професійної діяльності. Студенти, в межах цієї моделі, копіюють стиль роботи супервізора, базуючись на поведінковій теорії;
- *управлінська модель*, за якої професійна підготовка здійснюється в агентстві під керівництвом супервізора, який організує процес навчання, спрямований на набуття практичних навичок. Навчання, в межах цієї моделі, базується на теорії управління, оскільки супервізор вимагає від студентів суворого дотримання правил, інструкцій, оцінює трудову та професійну дисциплінованість студентів;
- *модель структурованого навчання*, що ґрунтується на використанні навчального плану у вигляді модулів. Це єдина європейська модель до якої, окрім практичного, входить теоретичний компонент. Тому в останні роки зазначена модель стає найбільш поширеною в країнах Європи, оскільки передбачає високу ефективність навчання⁴⁸⁴.

⁴⁸⁴ Валеева Р. А., Королева Н. Е., Сахапова Ф. Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. 2014. № 5 – 1. С. 162 – 166. URL : <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33806> (дата звернення: 01.08.2018).

Аналіз приведених моделей дає підстави стверджувати, що зарубіжні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери носять, переважно, прикладний характер. Тому використання їх в якості основи для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі не є доречним.

Зважаючи на те, що лише вітчизняні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути покладені в основу побудови такої моделі на білінгвальній основі, доречним стає розгляд освітньо-професійних програм, в яких закладено зміст професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців за її компонентами, що представляють навчальні дисципліни та види практик. Адже ОПП, в умовах реалізації моделі підготовки фахівців, є основним елементом, що визначає її структуру та зміст.

Варто відзначити, що на сьогоднішній день з'явилася нагальна необхідність модернізації як змісту навчання, так і структури ОПП, з урахуванням сучасних тенденцій глобалізації в освіті та полікультурності освітнього середовища.

Більшість ЗВО України, які готують фахівців для економічної, юридичної, правової технічної сфер (Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет "Львівська політехніка", Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Національний університет "Одеська юридична академія", Національний університет "Острозька академія", Національний

авіаційний університет та ін.) уже відреагували на цей виклик часу, ввівши до програмних результатів навчання ОПП вимоги здійснювати професійну комунікацію іноземною мовою. У таких ЗВО зазначені вимоги реалізуються шляхом внесення їх до блоку фахових компетентностей спеціальності та включенням до ОПП компонент професійно-практичної підготовки (навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), викладання яких здійснюється іноземною мовою. За спеціальністю "Соціальна робота" з аналізу офіційних сайтів ЗВО (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Ужгородський національний університет, Приазовський державний технічний університет, Хмельницький національний університет, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка та ін.) таких компонент ОПП виявлено не було. Однак, доречно зауважити, що переважна більшість ЗВО, що здійснює підготовку фахівців у цій галузі знань, висувують вимоги розвитку комунікативної компетентності шляхом внесення відповідних компетентностей випускника до блоку загальних компетентностей або програмних результатів навчання та забезпечує їх вивченням навчальних дисциплін групи обов'язкових компонент циклу соціально-гуманітарної підготовки "Іноземна мова" (у деяких ЗВО також "Іноземна мова за професійним спрямуванням") (Додаток Н).

Відзначаємо також недостатню спрямованість навчальних дисциплін на встановлення міжнародних зв'язків у практиці соціальної роботи, а також відсутність дисциплін, зміст яких був би орієнтований на популяризацію практичних інновацій та пропаганду досвіду роботи кращих фахівців соціальної сфери⁴⁸⁵.

Аналіз освітніх професійних програм ЗВО, які здійснюють професійну підготовку фахівців соціальної сфери показав, що у них враховуються змістові характеристики професійної діяльності, вид спеціалізації, характеристики груп клієнтів, але не враховуються глобалізаційні та інтеграційні особливості сучасного суспільства.

Тому можемо стверджувати, що існує потреба оновлення та вдосконалення змісту та моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які будуть відповідати сучасним вимогам розвитку суспільства, адже сучасні вимоги щодо характеристики професії набувають змін, зважаючи на різноманітні чинники, які впливають на цей процес.

На сьогоднішній день головне завдання фахівця соціальної сфери залишається незмінним – навчити клієнта, якому надається допомога, надалі вирішувати свої проблеми самостійно, тобто повернути клієнту здатність діяти самостійно за певних соціальних умов, що і є показником професійного успіху. Тобто мета і завдання професійної діяльності не змінилися, але змінилися клієнти, які потребують соціальної допомоги і

⁴⁸⁵ Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. За ред. С. О. Сисоевої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. С. 96 – 97.

підтримки та середовище, в якому надається соціальна допомога, здійснюється соціалізація, реабілітація, реадаптація^{486; 487}.

В умовах загальноєвропейської інтеграції та глобалізації, ідея професіоналізму, яка визначає модель і стандарт поведінки фахівця, набула дещо іншого відтінку – від одиничної до глобальної. Вона обумовлює єдність фахівців, які працюють у даній сфері, незважаючи на їх місцезнаходження та різноманітність сфер спеціалізації (різні країни, різноманітні стилі роботи, різноманітні категорії клієнтів), готових до обміну досвідом, участі у наукових розробках теоретичних підходів та практичних методів і методик у даній галузі, взаємодії. Все це може значно покращити якість надання різноманітних послуг, підвищити рівень професіоналізму фахівців, розширить їх можливості щодо саморозвитку та самовдосконалення у сучасному полікультурному середовищі⁴⁸⁸.

Більшість фахівців соціальної сфери працюють у державних та інших офіційних установах. Варто зазначити, що на сьогоднішній день суттєво зріс ринок пропозицій соціальних послуг. З'явилася велика

⁴⁸⁶ Горпинич О. В. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку : // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. № I (23). С. 67 – 74.

⁴⁸⁷ Березін О. В. Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування : монографія / О. В. Березін, М. Г. Безпарточний, Л. О. Нікілева. Полтава : ІнтерГрафіка, 2013. 210 с.

⁴⁸⁸ Горпинич О. В. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку : // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. № I (23). С. 67 – 74.

кількість приватних психологічних кабінетів, лікарень, освітніх установ, приватних соціально-реабілітаційних закладів, які надають послуги соціального характеру. Також необхідно відзначити, що на території України з'явилась велика кількість міжнародних організацій, фондів та інших установ соціального спрямування, діяльність яких потребує висококваліфікованих фахівців. Тому процес підготовки таких спеціалістів потребує інноваційних підходів, щоб набуті ними знання, уміння та навички дозволяли їм бути конкурентоспроможними на ринку пропозицій соціальних послуг. Зважаючи на той факт, що професіоналів соціальної сфери, окрім особливого статусу, вирізняють комунікативні знання та уміння, спираючись на які вони можуть ефективно вирішити ту чи іншу проблемну ситуацію, професійна підготовка таких фахівців на білінгвальній основі буде дуже доречною^{489; 490}.

Розглядаючи комунікативний аспект професійної підготовки фахівців соціальної сфери, важливими індивідуальними якостями професіонала поряд із емпатійністю, порядністю, терпимістю, ввічливістю, повагою до гідності іншої людини, уважністю, старанністю, щирістю, доцільно виділити комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми) та соціальну адаптованість. Фахівцю соціальної сфери увесь час доводиться мати справу з різними людьми,

⁴⁸⁹ Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и преподавание немецкого языка // Журнал "Интеграция образования" Выпуск № 1, 2002. С. 12 – 16.

⁴⁹⁰ Богданова І. М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців // Наука і освіта. Одеса. 2007. № 1 – 2. С. 116 – 119.

вступати з ними у професійну комунікацію: фахівці, консультанти, клієнти, представники громади, місцеві мешканці. Для того, щоб комунікація була ефективною, фахівцю потрібно володіти навичками презентації своїх ідей перед різними полілінгвальними групами людей, під час різноманітних зібрань, уміти обґрунтовувати свої ідеї, переконувати, просувати проекти, використовувати можливості різноманітних служб та зарубіжний досвід вирішення тих чи інших проблем⁴⁹¹. Вважаємо, що професійна підготовка фахівців на білінгвальній основі у цьому сенсі є актуальною.

Отже, чинниками, які впливають на забезпечення необхідного рівня професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери є: характеристики професії, освітній процес, в умовах якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери та соціальне замовлення, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства (рис. 2.1).

Розглянувши характеристики професії фахівців соціальної сфери (для базової професії – соціальний працівник), можна виділити чинники, які впливають на потребу професійної підготовки кадрів для соціальної сфери на білінгвальній основі. Такими чинниками вважаємо:

зростання соціальних проблем (особливо які пов'язані з міграцією населення, що в свою чергу, спричиняє збільшення полілінгвальних клієнтів), збільшення кількості полілінгвальних джерел інформації;

⁴⁹¹ Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник. За редакцією Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ : "Академвидав" 2005. С. 198 – 207.

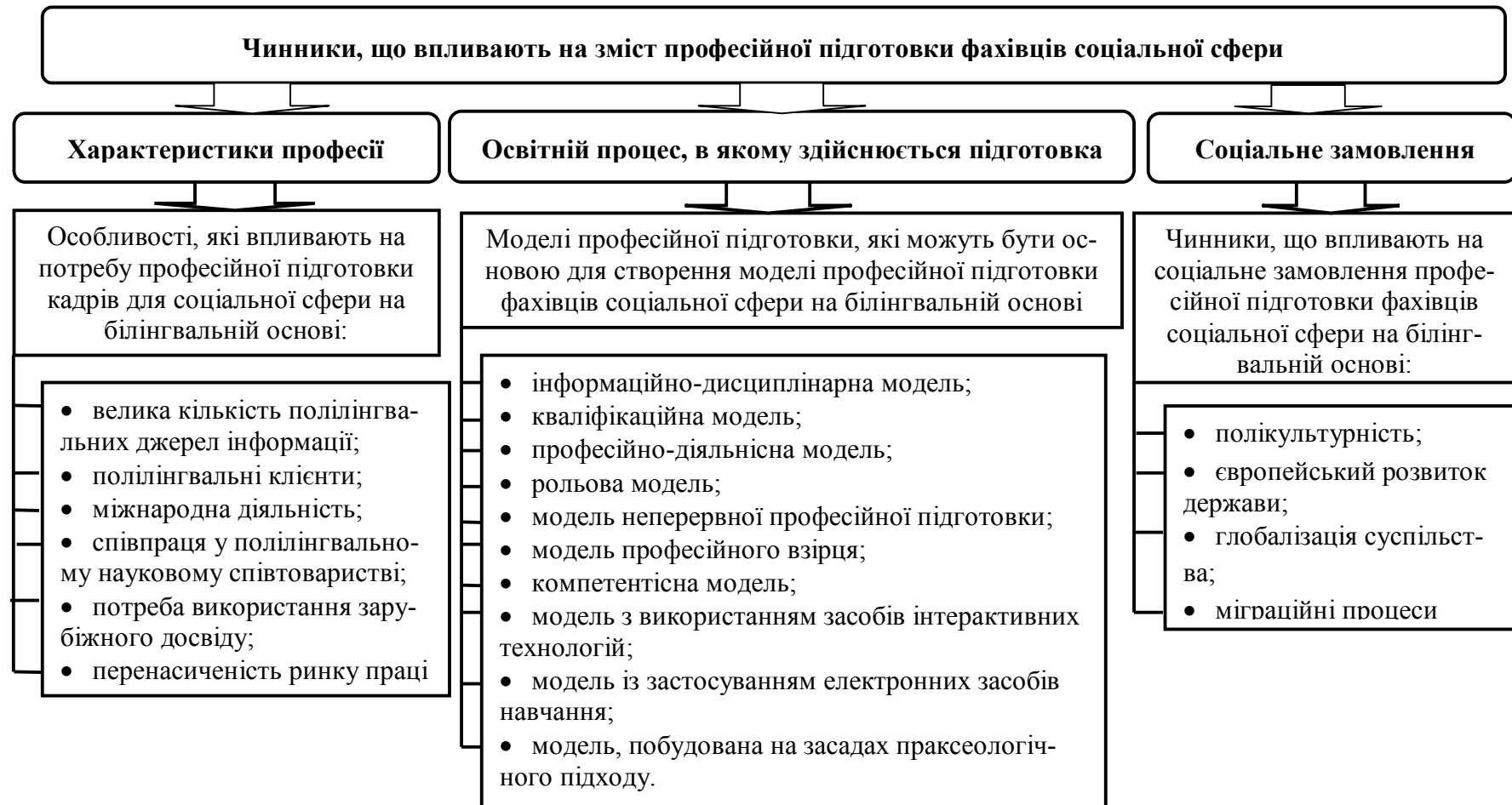


Рис. 2.1. Чинники, що впливають на зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

збільшення кількості державних та недержавних альтернативних соціальних служб, які створюються та фінансуються іноземними інвесторами, місіями, фондами, що спричиняє потребу у білінгвальному професійному обміні та взаємодії, потреба у міжнародній співпраці та використання зарубіжного досвіду у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Отже, на сучасному етапі існує багато чинників, що вказують на користь у професійній підготовці такого роду фахівців на білінгвальній основі.

Розглянувши вітчизняні та зарубіжні моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери (рис. 2.1), було встановлено, що переважна більшість вітчизняних моделей такого спрямування можуть бути основою для побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Водночас ми дійшли висновку, що на сьогоднішній день існує об'єктивне протиріччя між потребою створення моделі підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яку диктує соціальне замовлення суспільства, та відсутністю такої моделі у вітчизняній вищій школі.

Чинниками, які впливають на соціальне замовлення у білінгвальних фахівцях соціальної сфери вважаємо: європейський вектор розвитку нашої держави, а отже й освітніх процесів, які відбуваються у нашій країні у бік євроінтеграції, світових глобалізаційних процесів, полікультурності освітнього середовища та

суспільства загалом, міграційних процесів, що відбуваються в Європі та Україні⁴⁹².

Таким чином, простеживши взаємозв'язок та взаємозумовленість між характеристиками професії, освітнім процесом, в ході якого здійснюється професійна підготовка фахівців соціальної сфери, та соціальним замовленням, яке диктують політичні, соціокультурні, економічні реалії суспільства, можна стверджувати, що ці складові є базовими в умовах визначення змістового наповнення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти та на сучасному етапі можуть бути основою білінгвальної професійної підготовки.

⁴⁹² Козлов А. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы : Сборник научных очерков. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 224 с.

Розділ III.
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ
ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Загальні основи розробки моделі професійної
підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери
на білінгвальній основі

Нові погляди крізь старі шпарини

Г. Ліхтенберг
(німецький публіцист, письменник)

3.1.1. Теоретичне обґрунтування моделі професійної
підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній
основі

Зважаючи на те, що процес навчання у ЗВО загалом і здійснення підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі зокрема є багатограним, довготривалим і складним, для його дослідження варто використати метод моделювання.

Моделювання як метод пізнання в педагогіці, як і в інших галузях знання, є інструментом дослідження будь-яких процесів, об'єктів та їх систем шляхом побудови і вивчення їх моделей, а також їх використання

для визначення та уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови новостворюваних процесів, об'єктів. У процесі вирішення завдань педагогічного характеру широкого використання набуло теоретичне моделювання, в умовах якого використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі; експериментальне, що використовує предметні або процесні моделі; а також змішане моделювання, у якому використовуються теоретико-емпіричні моделі⁴⁹³.

Загалом під моделюванням розуміються процеси як побудови моделей, так і їх вивчення та застосування. Це поняття тісно пов'язане з такими гносеологічними категоріями, як абстракція, аналогія, гіпотеза та іншими. Тому процес моделювання обов'язково включає і побудову абстракцій та висновків за аналогією, і конструювання наукових гіпотез. Головна особливість моделювання у тому, що це метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-заступників – моделей⁴⁹⁴.

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, які подібні до об'єкта дослідження, відображають і відтворюють у більш простому та загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. Будь-яка модель може виступати як знаряддя, так і формою пізнання,

⁴⁹³ Етапи моделювання // Освіта України: Інформаційний центр. URL : [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(lfnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(lfnf) (дата звернення: 05.06.2018).

⁴⁹⁴ Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. С. 19 – 23.

оскільки у ній відтворюється об'єкт дослідження, або ж вона здатна його замінити, і її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт⁴⁹⁵.

За класифікацією В. Штоффа, усі моделі умовно можна поділити на три типи: *фізичні* – моделі, що мають схожу з оригіналом природу; *математичні* – фізична природа яких відрізняється від прототипу, але є можливість математичного опису поведінки оригінала; *логіко-семіотичні* – конструювання яких здійснюється на основі спеціальних знаків, символів та структурних схем⁴⁹⁶. Між вказаними типами моделей немає жорстких меж і їх розмежування є досить умовним.

Процес моделювання базується на трьох елементах: суб'єкт, об'єкт дослідження, модель, що відображає відносини суб'єкта і об'єкта. Характерними етапами процесу моделювання є: визначення мети, складання плану дослідження, формулювання проблем, побудова моделі, перевірка моделі, реалізація результатів дослідження⁴⁹⁷.

Оскільки моделювання є одним із ключових методів наукового дослідження, то він знайшов широке використання у педагогіці, маючи безпосередній функціональний зв'язок з одним із ключових її понять – "педагогічна система".

⁴⁹⁵ Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. С. 19 – 23.

⁴⁹⁶ Штофф В. А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. С. 27 – 28.

⁴⁹⁷ Етапи моделювання // Освіта України: Інформаційний центр. URL : [http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/\(lfnf](http://osvitadnepr.dp.ua/modelyuvannyazadach/2/(lfnf) (дата звернення: 05.06.2018).

Педагогічна система – це об'єднання компонентів (частин), які залишаються стійкими за певних педагогічних дій. На думку В. Беспалька, вона є сукупністю елементів: учні (студенти), цілі (загальні й особливі), зміст, технічні засоби навчання та виховання тощо⁴⁹⁸.

Педагогічна система є основою – об'єктом *педагогічного моделювання*, під яким ми розуміємо відображення характеристик, що визначають властивості педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю⁴⁹⁷.

В умовах побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі саме такий процес і будемо вважати об'єктом моделювання.

Важливо розуміти, що загалом у педагогічній науці розрізняють два типи моделей: моделі як об'єкти дослідження певних процесів педагогічної системи або окремих її елементів та моделі як взірці – еталони певних процесів або системи загалом.

Педагогічні дослідницькі моделі, переважно, відносять до математичних або логіко-семіотичних типів моделей. Такі моделі призначені для того, щоб замінити об'єкт у процесі дослідження. Для цього необхідна певна схожість моделі та оригіналу, яка повинна бути задана операціонально. Це означає наявність певної відповідності між характеристиками моделі і оригіналу. Найчастіше ця відповідність виражається схожістю компонентного складу, послідовністю етапів розвитку педагогічної системи в часі, збереженню ознак і т.п. У

⁴⁹⁸ Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1989. С. 6 – 7.

той же час, сутність відповідності залежить від сфери використання моделювання та від мети і конкретних педагогічних завдань⁴⁹⁹.

Загалом метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі у безпосередній роботі з оригіналом – педагогічною системою. Він дозволяє отримати окремі характеристики оригіналу на більш простому об'єкті, що і визначає обов'язкову властивість моделі бути здатною до заміщення оригіналу у певній мірі, що визначається метою педагогічного дослідження. Моделювання є засобом отримання нових знань. Тому без урахування пізнавального аспекту не варто здійснювати процес моделювання⁵⁰⁰.

Основними принципами педагогічного моделювання, які мають бути враховані в умовах побудови моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є: наочність, визначеність та об'єктивність⁴⁹⁸. Зазначені принципи, переважно, визначають можливості та тип моделі і її функції в педагогічному дослідженні. Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю до об'єкта дослідження та тим, наскільки вірно враховані на етапах побудови моделі принципи моделювання^{501; 502}.

⁴⁹⁹ Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? // Народна освіта. 2016. Випуск № 1 (28). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 (дата звернення: 28.08.2018).

⁵⁰⁰ Педагогическое моделирование как аппарат педагогического исследования. URL : <http://kazportal.kz/pedagogicheskoe-modelirovanie/> (дата звернення: 05.06.2018).

⁵⁰¹ Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Учебное пособие. СПб. : Спб. гос. техн. ун-т, 1996. С. 37 – 38.

Ефективність моделювання визначається переважно структурою моделі та теоретичними положеннями і гіпотезами, покладеними в її основу.

Для опису цього процесу доцільно використати поняття "педагогічної валідності", близьке до достовірності, адекватності, але не тотожне їм. Поняття педагогічної валідності саме по собі є комплексним, оскільки базується на кількісних, концептуальних та критеріальних елементах багатфакторного явища – педагогічного процесу⁵⁰³.

Модель буде валідною у тому випадку, коли вона задовольняє наступним умовам: є системою, знаходиться у певній схожості з оригіналом, за певними параметрами відрізняється від оригіналу, в процесі дослідження може певною мірою замінити оригінал, забезпечує можливість отримання нових знань про оригінал у процесі дослідження⁵⁰².

У випадку створення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, її валідність буде визначатися порівнянням з оригіналом – класичною моделлю професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Як відомо, реалізація процесу педагогічного моделювання відбувається за наступними етапами:

1) *постановка завдання* – вибудовується зміст обраного педагогічного об'єкта за умови, що: з'ясовано мету моделювання, результати попереднього вивчення об'єкта і його опис; виявлено протиріччя між метою і

⁵⁰² Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактический исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С.75 – 89.

⁵⁰³ Дахин А. Н. Педагогическое моделирование, М. : 2001, С.10.

даними, які відомі про цей об'єкт, за допомогою яких неможливо отримати повну уяву про об'єкт дослідження, без створення педагогічної моделі;

2) *створення моделі* – передбачає використання оптимальної моделі із застосуванням різних аналогій для тих чи інших її елементів. Результатом цього етапу є модель педагогічного об'єкту, що уособлює в собі педагогічний об'єкт того ж типу, тобто узгоджується з його основним визначенням, характеризується тими ж властивостями, побудований за тими само принципами, але має низку обмежень стосовно рис та властивостей об'єкта;

3) *етап дослідження* - на якому модель стає об'єктом пізнання, сутність якого зводиться до перевірки її відповідності оригіналу, виявленні додаткової інформації про неї як про педагогічну систему, отриманні супутніх наукових результатів, установленню нових зв'язків, залежностей, виявленні педагогічних умов і факторів, що впливають на ефективність функціонування моделі. Отримані результати будуть стосуватися лише моделі, а не педагогічного об'єкта. Така модель відрізняється певною самостійністю і потребує в процесі співставлення результатів дослідження з наявними даними про оригінал;

4) *етап переносу знань* – отримана інформація про модель проектується на педагогічну теорію і практику у вигляді нових умов, зв'язків, факторів, організаційних принципів та практичних рекомендацій. Точність переносу знань визначається ступенем адекватності опису об'єкта, якістю моделі, правильністю вибору ме-

тодів дослідження моделі та точністю інтерпретації результатів моделювання⁵⁰⁴.

Результатом процесу педагогічного моделювання стає модель педагогічної системи або її елементів. До найбільш розповсюджених видів моделей, які використовуються в педагогічних дослідженнях, відносять наступні моделі: *освітні, процесні, організаційні, інформаційні, математичні*⁵⁰³.

Взірцева педагогічна модель, яка також зустрічається в педагогіці – це дещо інший тип моделі. За С. Вітвицькою, це модель, у якій сформовані засобами знакових систем мислительні (логічні) аналоги – конструкти, що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти. Їх класифікують як *описові, функціональні та прогностичні*⁵⁰⁵. Можна стверджувати, що дослідницька модель педагогічної системи (або її елементи) може на етапі свого завершення стати взірцевою (еталонною) моделлю.

Моделі, отримані в процесі педагогічного моделювання, на наш погляд, найбільш повно відповідають цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем, у тому числі й педагогічної системи з підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Однак, з точки зору їх створення необхідно дотримуватися певних принципів та чинників, які залежать

⁵⁰⁴ Педагогическое моделирование как аппарат педагогического исследования. URL : [http // kazportal. kz/pedagogicheskoe-modelirovanie/](http://kazportal.kz/pedagogicheskoe-modelirovanie/)(дата звернення: 05.06.2018).

⁵⁰⁵ Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8 – 29.

від виду моделі та елемента педагогічної або освітньої системи, що досліджується або вивчається.

Так, в умовах моделювання процесу навчання у навчальному закладі Є. Яковлев виділяє чотири чинники цього процесу, що відіграють суттєву роль у контексті створення такої моделі⁵⁰⁶:

- оточуюче середовище – національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальне замовлення і таке інше;
- організаційна система, що об'єднує НПП, визначає структуру ЗВО;
- система навчання, що включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання і таке інше;
- людські ресурси – особливі групи людей, задіяні у навчально-виховному процесі, тобто студенти та НПП.

Згідно із зазначеними чинниками вчений виділяє *організаційні моделі, освітні моделі та моделі особистості фахівця*. При цьому, дослідник слідує класичним положенням теорії моделювання і відзначає визначальну роль цілей дослідження для способу й точності моделювання.

Так, *організаційна модель ЗВО* відображає три аспекти: організацію, механізми координаційної взаємодії та управлінські схеми. "Моделі варто будувати, виходячи з ідеї самоорганізації, розглядати їх як проміжні стани на шляху еволюції. Звідси витікає вимога що-

⁵⁰⁶ Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Челябинск : Из-во РБИУ, 2010. С. 33.

до визначення ієрархії, що відображає шляхи розвитку компонентів при переході від однієї моделі до іншої"⁵⁰⁷.

Освітня модель може бути представлена як структурою певного об'єкта моделювання, так і моделлю процесу навчання. Така модель може трансформуватися під впливом тих чи інших векторів розвитку країни, регіону, принципів організації суспільного життя та під впливом зовнішніх факторів (глобалізація, інтернаціоналізація, полікультуризація, євроінтеграція)⁵⁰⁶.

Доречно зауважити, що система освіти загалом може мати внутрішню або зовнішню орієнтацію, яка зумовлюється як особливостями самого освітнього простору, так і загальними цілями навчання. Внутрішня орієнтація освітньої моделі, яка задовольняє лише потреби держави у кваліфікованих працівниках, зазвичай, приводить до певної замкненої системи підготовки випускників навчальних закладів у межах однієї країни. За цієї моделі головні цілі системи освіти спрямовані не на розвиток особистості випускника, а на підготовку функціонального виконавця державної політики країни. У випадку зовнішньої спрямованості системи освіти, яка є можливою за демократичного суспільства, у випускників з'являється можливість мати професійну свободу, розвивати власні професійні навички, які можливо надалі застосовувати на внутрішньому і зовнішньому ринку праці, а вони є підґрунтям для здобуття нових знань та отримання певної

⁵⁰⁷ Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Челябинск : Из-во РБИУ, 2010. С. 34.

професійної мобільності. Орієнтація і спрямованість є головними чинниками, що впливають на концептуальні підходи до побудови системи освіти, умови та результативність її функціонування^{508; 509}.

Зважаючи на зазначені парадигмальні характеристики системи освіти (внутрішня та зовнішня спрямованість, орієнтація на певні суспільні цінності) Є. Лодатком виділено наступні типи моделей освітніх систем: *замкнена, прагматична, розвинена та відкрита*.

Замкненій моделі освіти притаманна спрямованість на реалізацію інтересів обмеженої кількості осіб, не передбачається набуття нових знань, не забезпечується розвиток особистості. Освіта за такої моделі ґрунтується на обмеженій обізнаності про зовнішній світ. Основна мета такої моделі – формування ідеологічних цінностей суспільства.

Прагматична модель характеризується спрямованістю системи освіти на оволодіння знаннями і вміннями майбутнього фахівця для виконання професійної діяльності всередині країни і має виключно прагматичну спрямованість. За такої моделі недостатньо приділяється уваги розвитку особистості.

Розвинена модель орієнтується на набуття знань в чистому вигляді і характеризується збалансованістю

⁵⁰⁸ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.). За ред. Кременя В. Г. Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.

⁵⁰⁹ Кнудсен И., Хауг Г. Тенденции в учебных структурах высшего образования // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 36 – 88.

освітніх потреб і потреб особистості. Вона є функціональністю та забезпечує в однаковій мірі як потреби держави, так і особистості. Така модель можлива за високого рівня розвитку науки та накопиченого відповідного рівня знань. Зазначена модель потребує панування демократичних цінностей у суспільстві, у якому вона культивується. Навчальний процес за такої моделі не є чітко регламентованим, а базується на гнучких підходах.

Відкрита модель виникає в результаті поєднання спрямованості на набуття нових знань та розвитку особистості студента як носія цих знань і суб'єкта навчання. Навчання за такої системи ґрунтується на значному обсязі знань, накопичених суспільством. Її основною метою є не лише передача цих знань, а і продукування нових, більш високого порядку. Фахівець за такої моделі є максимально придатним до адаптації в професійному середовищі, має високій ступінь мобільності та певні риси полікультурності, що надає йому переваг в сучасному глобалізованому світі. Даний тип моделі, на думку Є. Лодатка, є найперспективнішим, оскільки формує людський капітал країни, спрощує процес інтернаціоналізації та інтеграції не лише в освіті, а і в інших сферах життєдіяльності людини⁵¹⁰.

Освітня модель будь-якого із зазначених типів відображає як елементи, так і структуру освітніх цілей, елементи та структуру навчальних планів, зміст та

⁵¹⁰ Лодатко Е. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // Научно-культурологический журнал. 2008. №1 (164). С. 2 – 3. URL : <http://www.relga.ru/Environ/Webobjects> (дата звернення: 17.03.2017).

структуру освітніх програм, методи тестування та оцінки студентів.

Моделі особистості фахівця на думку Є. Яковлєва забезпечують ефективність управління якістю освіти. Моделі особистості фахівця виступають як своєрідний взірець, еталон, орієнтир для вибору напрямку підготовки студента, його самодіагностики та оцінювання якості навчання. У той же час, це критерій для оцінки якості НПП та відбору адміністративно-управлінського персоналу⁵¹⁰.

Єдність підходів до формування організаційних та освітніх моделей дозволяє, на думку вченого, відзначити їх специфіку для теорії і практики організації університетської системи освіти⁵¹¹:

- моделі як шаблони при аналізі проблем, що виникають у практичній діяльності;
- аналіз змін у часі дозволяє досліджувати динаміку розвитку процесу навчання і визначити внутрішні тенденції, що обумовлюють цей розвиток;
- моделі як ефективний засіб дослідження можливих варіантів розвитку процесу навчання.

Як вважає Ю. Стрелков⁵¹², традиційно тип моделі визначається набором властивих тільки даній моделі параметрів і характеристик, є очевидним, що моделі професійної підготовки фахівців різних галузей доці-

⁵¹¹ Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Челябинск : Из-во РБИУ, 2010. 217 с.

⁵¹² Стрелков Ю. К. Деятельность – процесс или структура? // Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория / Под. ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. Мат-лы научн. конф. СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2009. Т. 2. С. 99 – 102.

льно віднести до освітніх моделей та розглядати їх різновиди залежно від критеріїв та принципів, покладених в основу педагогічної системи, як її предмета, структури, та галузі, у межах якої здійснюється процес підготовки фахівців⁵¹³.

Також прийнято для спрощення процесу вивчення реальних педагогічних систем виділяти чотири рівні моделей, які відрізняються кількістю та ступенем значущих властивостей і параметрів. Учені (В. Кушнір, Є. Лодатко) виокремлюють чотири можливих рівні моделей: *функціональна* (призначена для вивчення особливостей функціонування системи та її призначення у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами), *принципова* (концептуальна) (характеризує найбільш принципові або важливі зв'язки реальної системи), *структурна* (дає загальну характеристику етапів функціонування, сукупність процедур та засобів, що використовуються у процесі моделювання, визначає взаємодію учасників цього процесу) та *параметрична* (найчастіше це математична модель, за допомогою якої здійснюється встановлення зв'язків між функціональними (головними) та допоміжними параметрами системи)^{514; 515}.

⁵¹³ Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х т. Вип. 3. 2011. т. 1. С. 339 – 344.

⁵¹⁴ Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 482 с.

⁵¹⁵ Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. 2010.

Враховуючи зазначені особливості різних типів і видів педагогічних моделей, а також особливості професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, освітня модель для підготовки таких фахівців повинна бути відкритою, мати ознаки імітаційної, побудованою за структурно-функціональною архітектурою.

Щодо побудови такої моделі, то варто зазначити, що проблему моделювання змісту освіти загалом та професійної підготовки зокрема не можна вважати новою. Вона розроблялася у ряді наукових досліджень (І. Бех – технологія особистісно-орієнтованого виховання⁵¹⁶, Г. Васянович – морально-правова відповідальність педагога⁵¹⁷, С. Вітвицька – педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти⁵¹⁸, О. Дубасенюк – інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки⁵¹⁹; ⁵²⁰,

Вип. № 1. URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine (дата звернення: 25.04.2017).

⁵¹⁶ Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. К. : Вид-во "Либідь", 2008. 848 с.

⁵¹⁷ Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Вид. 2. Львів : Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. 232 с.

⁵¹⁸ Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 192 – 223.

⁵¹⁹ Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк : Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8 – 29.

⁵²⁰ Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 404 с.

І. Зязюн – інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти⁵²¹, М. Лещенко – підготовка вчителів до естетичного виховання⁵²², С. Сисоєва – технологізація в освітній діяльності в умовах неперервної освіти⁵²³ та інші) і нині продовжує розвиватися. Однак, зауважимо, що на сьогоднішній день вона набуває нового значення, оскільки підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця, швидко змінюється суспільство, а відтак і освітнє середовище загалом.

Моделюванням певних елементів освітнього процесу займалися також ряд науковців, які розглядали цей процес з різних сторін. Так, проблеми розгляду поняття педагогічної моделі та процесу моделювання в освіті вивчав М. Якібчук⁵²⁴; В. Райцин, Ю. Плотинський розглядали моделі соціальних процесів^{525; 526}; В. Міхеєв – моделювання та методи теорії вимірювань у педагогі-

⁵²¹ Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ : Видавництво "Віпол", 2000. С. 11 – 57.

⁵²² Лещенко М. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна // Рідна школа. 2001. № 8. С. 49 – 51.

⁵²³ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Січаєва, Я. В. Цехмістер та ін. / За ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВПОО, 2001. 502 с.

⁵²⁴ Якібчук М. І. Педагогічна модель послідовного формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Хмельницький, 2012. С. 123 – 132.

⁵²⁵ Райцин В. Я. Моделирование социальных процессов : ученик : [пособие дня студентов факультета "Математические методы в экономике"] / В. Я. Райцин. Москва : Экзамен, 2005. 189 с.

⁵²⁶ Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : учебн. пособие для высших учебных заведений. Москва : Логос, 2001. 296 с.

ці⁵²⁷; О. Мещанінов – сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні⁵²⁸; В. Биков – основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти на різних її рівнях⁵²⁹; 530.

Вітчизняні науковці Є. Лодатко, А. Єріна розглядали проблеми моделювання в педагогіці, статистичного моделювання та прогнозування⁵³¹; 532; М. Кадемія, І. Шахіна приділили увагу комп'ютерному моделюванню в навчальному процесі⁵³³; моделюванням відкритої системи дорослих займався С. Прийма⁵³⁴; Ш. Амонашвілі⁵³⁵ та В. Загвязинський⁵³⁶ – моделі педагогіч-

⁵²⁷ Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.

⁵²⁸ Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

⁵²⁹ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

⁵³⁰ Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів//Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, НДІ духов. розвитку людини, каф. ЮНЕСКО "Духов.-культур. цінності виховання та освіти"; [редкол.: Шевченко Г. П. (голов. ред.) та ін.]. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ, Вип. 6 (69). 2015. С. 181 – 191.

⁵³¹ Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х т. Вип. 3. 2011. т. 1. С. 339 – 344.

⁵³² Єріна А. М. Статистичне моделювання та прогнозування: Навч. посібник. Київ : КНЕУ, 2001. 170 с.

⁵³³ Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ "Планер", 2011. 220 с.

⁵³⁴ Прийма С. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Мелітополь, 2014. С. 263 – 276.

⁵³⁵ Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. Москва : Знание, 1980. 96 с.

них систем як освітніх практик; О. Попов – модель відкритої освіти з освітньої практики⁵³⁷; Н. Сидорчук – модель професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті⁵³⁸; О. Антонова – методичну систему навчання педагогічно-обдарованих студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу⁵³⁹.

З точки зору моделювання професійної підготовки, варто виділити моделі, створені А. Лігоцьким, М. Лазарєвим, Ю. Краковським, Е. Щербініною.

Так, А. Лігоцьким була створена модель цілісної різнорівневої освітньої системи, що "спрямована на забезпечення високої ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні відповідно до освітньої мети у конкретних соціально-економічних умовах", яка "дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення"⁵⁴⁰. У ній

⁵³⁶ Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

⁵³⁷ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, А. Є. Січаєва, Я. В. Цехмістер та ін. / За ред. С. О. Сисоевої. К. : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

⁵³⁸ Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк : Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 51 – 70.

⁵³⁹ Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк : Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 180 – 218.

⁵⁴⁰ Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К. : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1997. С. 3 – 4.

також науково обґрунтовано три соціально-педагогічні умови, за яких розвиток системи вищої освіти є перспективним: потреба суспільства у високоякісних фахівцях певного профілю, тобто гнучкість сфери освіти щодо потреб ринку праці; визначення сфер діяльності фахівців та вимог до підготовки для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, тобто якість освіти; прогнозування розвитку різних закладів освіти на ринку освітніх послуг, тобто "рухливість освіти".

Аналіз математичних методів та когнітивних моделей предметної галузі виконано М. Лазарєвим⁵⁴¹. Дослідник надає класифікацію моделей представлення знань про предметну галузь у вигляді ієрархічної структури з логічними, комбінаторними, евристичними та мережевими моделями.

До моделей, що також використовують у організаційно-педагогічній практиці належить ієрархічна трирівнева модель вибору професії, запропонована Ю. Краковським, Е. Щербініною та дозволяє формалізувати процедуру оцінювання різних професій⁵⁴². Першому ієрархічному рівню відповідає мета, що реалізується в майбутній професійній діяльності. Другому – критерії, що розкривають зміст професії. Третьому – засоби її досягнення. Запропонована модель дозволяє абітурієнтам відповідально обирати майбутню професію. Зі свого боку, ми вважаємо, що така модель може до-

⁵⁴¹ Лазарєв М. І. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (головний редактор), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. К. : НМЦ ВО, 2002, Вип. 32. С. 38 – 49.

⁵⁴² Краковський Ю., Щербініна Е. Иерархическая модель выбора профессии // Alma mater. 1998. № 11. С. 19.

зволити аналізувати динаміку зміни уявлень студентів у процесі навчання.

Моделюванням професійної підготовки фахівців соціальної сфери займались також науковці, представлені вище.

Наведений аналіз освітніх моделей різного типу показує, що такий спосіб відтворення особливостей освітніх процесів та їх структурних компонентів дає можливість достатньо глибоко й ефективно моделювати їх як відображення педагогічних технологій та систем.

Оскільки модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі розглядається нами в межах університету, то у цьому випадку процесам моделювання піддаються професійно-пізнавальна підготовка студентів, їх професійний розвиток, загальне виховання та розвиток особистості майбутнього фахівця та інші аспекти навчально-виховного процесу у ЗВО.

Відомо, що професійна підготовка є водночас педагогічною системою, що має певну сукупність цілей, змісту, форм та методів, які зумовляються як суспільними, так і особистісними потребами суб'єктів педагогічної взаємодії та процесом і результатом формування готовності особистості до певної професійної діяльності⁵⁴³.

Процес моделювання професійної підготовки базується на тому, що основною метою професійної освіти є загальний та професійний розвиток особистості, ста-

⁵⁴³ Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Теорія та методика професійної освіти. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2005. 468 с.

новлення її професійної культури. Тому незалежно від того, фахівців якої спеціальності готують ЗВО, головним є рівень загальної та професійної освіти і професійного розвитку, який ці заклади забезпечують⁵⁴⁴.

Відзначимо, що визначальною метою розробки моделей професійної освіти є:

- створення умов для оволодіння людиною знаннями і навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації, що забезпечує участь особистості в суспільно-корисній праці. Водночас, професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме у професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб адаптації в умовах ринкової економіки;
- виховання соціально-активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями і здатна до перетворення виробництва, економічних, суспільних відносин, до участі в управлінні, спроможна нести відповідальність за результати своєї діяльності;
- задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціокультурного прогресу, які б були професійно мобільними, мали різнобічні професійні та загальноосвітні знання, уміння та навички^{545; 546}.

⁵⁴⁴ Новик И. Б., Садовский В. Н. Модели в науке : исторические и социокультурные аспекты (послесловие) // Модели. Репрезентация и научное понимание. М. : Прогресс, 1998. С. 450 – 484.

⁵⁴⁵ Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті // Вища школа. 2002. № 4 – 5. С. 3 – 33.

Варто також відзначити, що на сьогоднішній день професійна освіта тяжіє до фундаменталізації, що посилює увагу до загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм. Така фундаментальна підготовка у поєднанні із професійно-теоретичною забезпечує розширення загального і професійного світогляду майбутнього фахівця, здатність швидко опанувати новий зміст, форми та засоби майбутньої професійної діяльності, орієнтуватися у мінливих умовах ринкової економіки. Процеси глобалізації потребують забезпечення знання рідної мови, яка є основою національної єдності, і водночас – вільного володіння іноземною мовою професійного спрямування⁵⁴⁷.

Таким чином, рідна і іноземна мова стають обов'язковими компонентами як загальноосвітньої, так і загальнопрофесійної підготовки. Усі ці аспекти знаходять своє втілення у побудові моделей професійної підготовки фахівців у різних навчальних закладах, у тому числі й ЗВО.

Таким чином, для створення моделей професійної підготовки майбутніх фахівців (за В. Ледньовим) повинні бути враховані наступні освітні професійні завдання, що формуються у процесі теоретичної підготовки майбутнього фахівця: професійно-пізнавальна

⁵⁴⁶ Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку// Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. 2001. Вип. 4. С . 7 – 18.

⁵⁴⁷ Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. II. К.; Ченстохова : Вид-во "Віпол", 2000. С. 11 – 30.

підготовка; професійний розвиток; професійне виховання; загальне виховання і розвиток особистості.

При цьому очевидно, що теоретичне навчання передбачає засвоєння професійної системи знань і надає можливість формувати відповідні професійні вміння; професійний розвиток забезпечує професійну пам'ять, професійне уявлення, професійне мислення тощо. Професійне виховання – це, насамперед, виховання позитивної професійної спрямованості, виховання любові до професії, формування професійно-трудова, професійно-комунікативних, професійно-моральних якостей особистості. Теоретичне навчання професії завжди має вплив на загальний розвиток і виховання особистості⁵⁴⁸.

Суттєвий вплив на формування змісту професійної освіти здійснюють такі чинники:

- цілі професійної освіти, які виступають основним детермінуючим чинником;
- загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна);
- структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки;
- основні способи інтеграції професійної діяльності у вигляді конкретної посади.

Важливим фактором, що впливає на процес моделювання є їх динамічність з точки зору досягнення ос-

⁵⁴⁸ Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : 2-е изд. М. : Высш. шк., 1991. С. 173 – 174.

новної мети – поетапне засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів⁵⁴⁹.

Загалом підготовка до будь-якої професійної діяльності є множиною складників, більшість з яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращенню якості професійної освіти. Тому більшість розроблених моделей, які стосуються професійної підготовки, є окремими науковими здобутками у педагогічній науці, але водночас, кожна з них не виступає повністю завершеним продуктом, з точки зору найбільш ефективної підготовки фахівців в усіх сферах, напрямках підготовки, спеціалізаціях і спеціальностях.

Над створенням моделей професійної підготовки у гуманітарній сфері працюють численні дослідники, як-от:

- у галузі теорії педагогічної взаємодії – І. Бех, В. Биков, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв та ін.;
- над моделюванням розвитку педагогічної майстерності – Є. Барбіна, І. Зязюн, В. Сластьонін та ін.;
- над моделюванням навчального процесу у ЗВО – А. Вербицький, С. Гончаренко, В. Козаков та ін.;
- над моделюванням психології праці – А. Деркач, В. Семиченко, В. Рибалко, А. Щербаков та ін.;

⁵⁴⁹ Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : 2-е изд. М. : Высш. шк., 1991. С. 174.

- над теорією систем і її впровадженням в умовах моделювання педагогічних систем – М. Кузьміна, К. Платонов, В. Шадріков та ін.⁵⁵⁰.

Варто зазначити, що в процесі аналізу науково-теоретичних джерел та результатів створення реальних моделей професійної підготовки виявлено неоднозначність поглядів науковців на поняття "модель професійної підготовки фахівця".

Так, Г. Балл, В. Беспалько, П. Перепелиця розглядають це поняття як зміст навчальних планів, програм та інших нормативних документів, якими регламентується процес підготовки фахівців у вищій школі^{551; 552}.

В. Берека, А. Сиротенко розглядають це поняття дещо по-іншому. Вони вважають, що модель професійної підготовки фахівця – це схематичне вираження обсягу та структури соціальних, професійних, організаційних, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності. Але прихильники такої концепції також вважають, що освітньо-професійні програми є моделю професійної підготовки фахівця.

Разом з тим, усі науковці стверджують, що існуючі моделі професійної підготовки не є досконалими і пот-

⁵⁵⁰ Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 404 с.

⁵⁵¹ Балл Г. О., Перепелиця П. С. Психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти. № 5, 1998. С. 149 – 159.

⁵⁵² Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. № 5, 1993. С. 45 – 62.

ребують доопрацювання з урахуванням різних ідей щодо процесу професійної підготовки⁵⁵³.

Доцільно зазначити, що галузь знань, до якої відноситься підготовка відповідних фахівців, суттєво впливає на процес їх підготовки і потребує відповідних моделей та технологій їх навчання.

Стосовно професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що є предметом нашого дослідження, та розробки моделі забезпечення її ефективного функціонування, яка, як відомо, є системою, що відображає або відтворює існуючі структури, які будуть проектуватися, склад і зміст навчання фахівців та організацію навчального процесу, що забезпечуватиме їх реалізацію⁵⁵⁴ доцільно більш детально розглянути чинники зовнішнього та внутрішнього характеру (рис. 2.1), що впливають на структуру та функціональні особливості такої моделі. Ці чинники та професійні особливості були наведені у другому розділі монографії.

Загалом професійна діяльність фахівця соціальної сфери є багатофункціональною і вміщує різні посадові обов'язки, що не лише мінливі у часі, але й залежать від специфіки професійної діяльності. Зважаючи на це, професійна підготовка повинна мати випереджувальний характер, зважаючи на можливі зміни у діяльності фахівця залежно від сучасних потреб та вимог. Моделі професійної підготовки фахівців соціальної

⁵⁵³ Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 482 с.

⁵⁵⁴ Энциклопедия профессионального образования: 3-х т./ под. ред. С. Я. Батышева. М. : АПО, 1999. Т. 2. С. 75.

сфери на білінгвальній основі у ЗВО повинні враховувати ці особливості.

Водночас, доречно вказати, що в сучасних умовах професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має задовольняти соціальне замовлення суспільства, зумовлене геополітичними, соціально-економічними та соціокультурними його потребами. При цьому, професійна підготовка повинна забезпечувати баланс між глобальними інтересами країни та особистими інтересами фахівця, а також сприяти розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців.

Завданням професійної підготовки фахівця соціальної сфери є підготовка професіонально-компетентної особистості як суб'єкта соціально-творчої діяльності, а значить компоненти компетентності можна вважати цільовими і визначальними в процесі побудови такої моделі.

Отже, в межах нашого дослідження модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі буде побудована у вигляді освітньої структурно-функціональної моделі і її завданням стане дослідження навчального процесу з метою забезпечення підвищення професійної комунікативної компетентності випускника.

*3.1.2. Інтегративні зв'язки між компонентами
білінгвальної професійної комунікативної
компетентності фахівців соціальної сфери*

Зважаючи на сучасні світові тенденції в полікультурній підготовці фахівців, яка довела свою ефективність: у певній частині ЗВО країн Східної і Західної Європи, Канади, Австралії, Росії і ін. фахові дисципліни викладаються англійською мовою, навіть за умови, що англійська не є однією з офіційних мов тієї чи іншої держави, оскільки існує тенденція в усіх сферах, включаючи й освітню, до утвердження однієї загальноприйнятої мови спілкування, а отже і навчання. Соціокультурні, геополітичні, економічні причини вплинули на те, щоб такою мовою стала англійська як мова міжнародного спілкування. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка на сьогодні є актуальною, також передбачає тандем: рідна мова – англійська мова. Пояснюється такий вибір тяжінням української освітньої сфери до міжнародних принципів освіти, за якими знання студентів повинні бути професійно спрямованими та міцними; європейського вектору розвитку нашої країни та загальною глобалізацією суспільства.

Тому головним завданням ЗВО стає навчити майбутнього фахівця використовувати ці знання, уміння і навички у мінливому, динамічному, іноді нестабільному середовищі, бути здатним до професійної адаптації та прийняття рішень. Це стає можливим за умови підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, адже ми говоримо про освіту у ХХІ столітті, тобто пері-

од глобалізації, інтеграції, коли стираються межі країн і фахівець, за умови високого професіоналізму та знання іноземної мови фахового спрямування (обов'язкова умова), може вивчати передовий досвід фахівців соціальної сфери інших країн, брати участь у міжнародній співпраці та, за потреби, працювати в міжнародних організаціях не лише у своїй країні, а в будь-якому регіоні Європи і навіть світу.

З огляду на вищезазначені причини вважаємо доцільним викладання у ЗВО певної кількості навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. Однак, для того, щоб забезпечити впровадження такого типу навчальної діяльності, необхідно провести його всебічне дослідження.

Погоджуючись із Н. Шайдаровою та С. Шубіним, маємо зазначити, що білінгвальне навчання є набагато складнішим процесом, аніж навчання рідною мовою, бо вивчення фахової дисципліни відбувається іноземною мовою, тобто у процесі навчання розвивається не лише предметна компетентність (як у класичному варіанті навчання), в межах якої розвивається професійна комунікативна компетентність, а ще й іншомовна комунікативна компетентність. Поєднання професійної комунікативної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності призводить до формування білінгвальної професійної комунікативної ком-

петентності (БПКК), яка і є головною метою білінгвального навчання (рис. 3.1)^{555; 556}.

Іншомовна комунікативна компетентність – це здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування⁵⁵⁷.

Варто відзначити, що багато науковців у різні часи пропонували різноманітні моделі іншомовної комунікативної компетентності.

Так, М. Вітятнєв пропонує в межах такої іншомовної компетентності розглядати лише три складові: психологічну, лінгвістичну та соціолінгвістичну⁵⁵⁸, Н. Гез пропонує розглядати чотири складові: вербально-комунікативну, лінгвістичну, вербально-когнітивну та метакомунікативну⁵⁵⁹.

⁵⁵⁵ Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. 18 с.

⁵⁵⁶ Шайдарова Н. А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н. А. Шайдарова, С. В. Шубин // Вестник Новгород. гос. ун-та. № 45. Новгород, 2008. С. 72 – 75.

⁵⁵⁷ Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2008. Вип 24. С. 53 – 63.

⁵⁵⁸ Витятнев М. Н. О методах обучения языкам // Проблемы отбора учебного материала. Москва : Изд-во МГУ, 1971. С. 139 – 156.

⁵⁵⁹ Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 25.

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

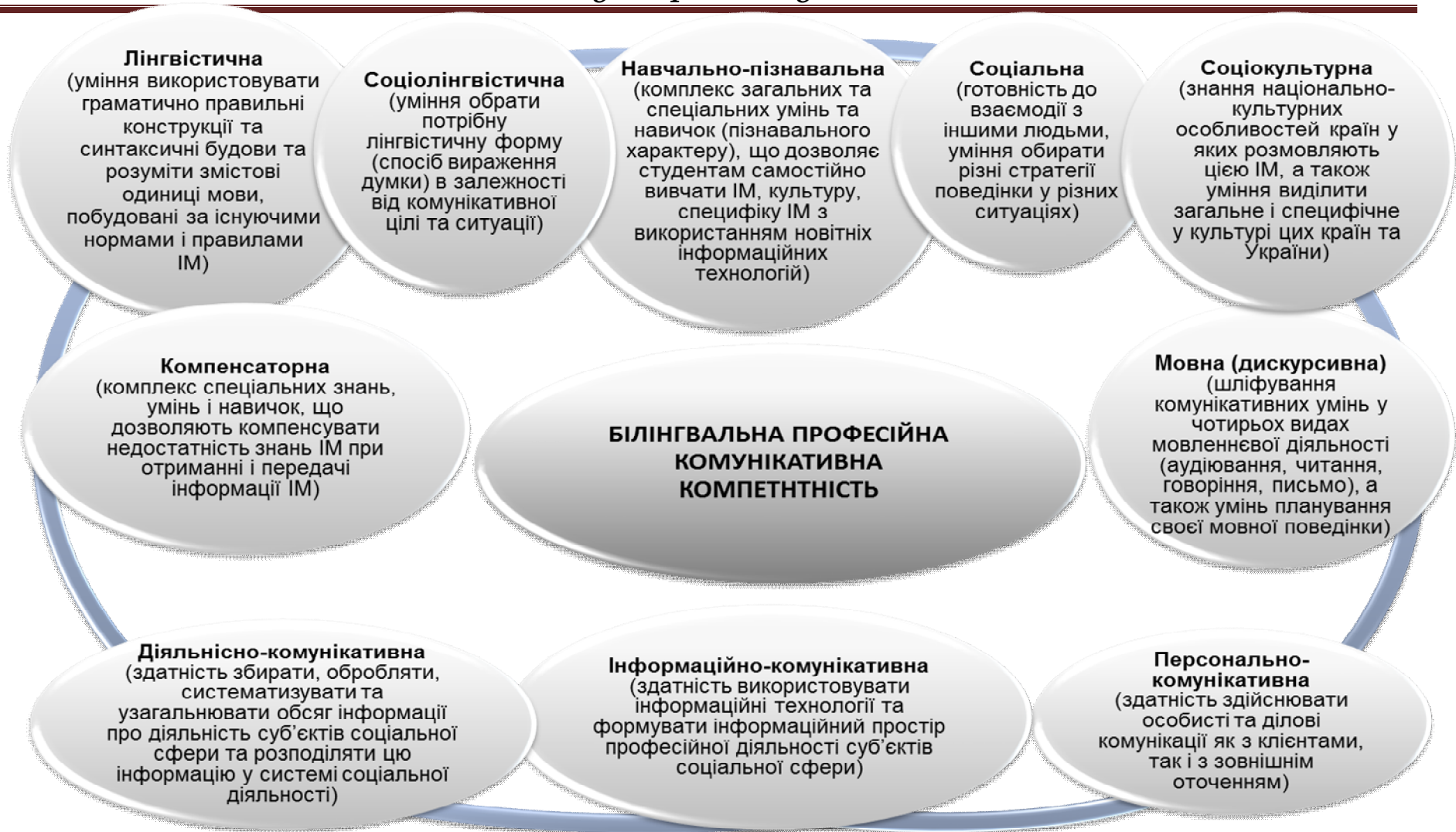


Рис. 3.1. Інтегративні зв'язки компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах білінгвального навчання

В. Коккота пропонує в межах іншомовної комунікативної компетентності розглядати наступні складові: фонологічну, лексико-граматичну, соціолінгвістичну, краєзнавчу⁵⁶⁰.

Іншомовна комунікативна компетентність, за Н. Таюрською, включає кілька компонентів (субкомпетентностей), оскільки є системним утворенням: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну (мовну), соціокультурну, соціальну, компенсаторну та навчально-пізнавальну.

Оскільки така класифікація є інтегрованою (серед низки субкомпетентностей до її складу входить соціокультурна субкомпетентність, володіння навичками її використання є запорукою успішної комунікації), вважаємо доцільним використати її як основу іншомовної комунікативної компетентності у межах нашого дослідження⁵⁶¹. Отже, лінгвістичний компонент передбачає вміння використовувати граматично правильні конструкції та синтаксичні будови та розуміти змістові одиниці мови, побудовані за існуючими нормами і правилами іноземної мови.

Соціолінгвістична субкомпетентність передбачає вміння обрати потрібну лінгвістичну форму (спосіб вираження думки) залежно від комунікативної цілі та ситуації. Мовний компонент передбачає "шліфування" комунікативних умінь в чотирьох видах мовленнєвої

⁵⁶⁰ Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. Москва : Высшая школа, 1989. С. 20.

⁵⁶¹ Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор, 2015. № 1 (41). Грани профессионального развития. URL : [http://www. CyberLeninka. ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez](http://www.CyberLeninka.ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez) (дата звернення: 20.08.2016).

діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо, а також умінь планування своєї мовної поведінки.

Соціокультурна складова передбачає знання національно-культурних особливостей країн, у яких розмовляють цією іноземною мовою, а також уміння виділити загальне і специфічне у культурі цих країн і України. У межах розвитку цієї субкомпетентності спілкування стає комунікативно-пізнавальним процесом.

Соціальна субкомпетентність – це готовність до взаємодії з іншими людьми, уміння обирати різні стратегії поведінки у різноманітних ситуаціях.

Компенсаторний компонент іншомовної комунікативної компетентності передбачає комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволяють компенсувати нестачу знань іноземної мови при отриманні і передачі інформації іноземною мовою.

Навчально-пізнавальна субкомпетентність передбачає комплекс загальних та спеціальних умінь та навичок (пізнавального характеру), що дозволяє студентам самостійно вивчати іноземну мову, культуру, специфіку й особливості іноземної мови з використанням новітніх інформаційних технологій⁵⁶².

У свою чергу, професійна комунікативна компетентність – здатність ефективно здійснювати спілкування рідною мовою у професійній сфері, правильно використовуючи систему мовних норм, обираючи кому-

⁵⁶² Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор, 2015. № 1 (41). Грани профессионального развития. URL : [http://www. CyberLeninka. ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez](http://www.CyberLeninka.ru/inoazychnaya-kommunikativnaya-ko-mpetentsiya-zarubez) (дата звернення: 20.08.2016).

нікативну поведінку, адекватну певній ситуації спілкування⁵⁶³.

Професійна комунікативна компетентність також має свої компоненти (субкомпетентності): діяльнісно-комунікативну, інформаційно-комунікативну та персонально-комунікативну^{564; 565; 566}.

Сутність діяльнісно-комунікативної субкомпетентності полягає у здатності збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності.

Для здійснення цих операцій білінгвально необхідно володіння не лише професійними, але й усіма іншомовними комунікативними субкомпетентностями^{562; 564; 567}.

⁵⁶³ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

⁵⁶⁴ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

⁵⁶⁵ Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА, Серія "Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота", 2007. Т. 71., С. 3.

⁵⁶⁶ Rickheit G. Handbook of Communicative Competence / Gert Rickheit, Hans Srohner. Gottingen : Hubert & Co., 2008. 561 p.

⁵⁶⁷ Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал № 5 (49). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 363 – 372.

Інформаційно-комунікативний компонент передбачає здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної сфери. Для того, щоб у студентів була можливість це робити не лише рідною, але й іноземною (англійською) мовою, потрібно розвивати у них компоненти іншомовної комунікативної компетентності⁵⁶⁸.

Персонально-комунікативна субкомпетентність передбачає здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням, що неможливо здійснювати білінгвально без розвитку іншомовних комунікативних субкомпетентностей⁵⁶⁹.

Отже, білінгвальна професійна комунікативна компетентність формується за умови розвитку у студентів іншомовної комунікативної компетентності та професійної комунікативної компетентності, які є взаємозумовленими та взаємопов'язаними в умовах білінгвального навчання.

Таким чином, білінгвальну професійну комунікативну компетентність ми визначаємо як здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного са-

⁵⁶⁸ Шайдарова Н. А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н. А. Шайдарова, С. В. Шубин // Вестник Новгород. гос. ун-та. № 45. Новгород, 2008. С. 72 – 75.

⁵⁶⁹ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

морозвитку та самовдосконалення як рідною, так і іноземною (англійською) мовами.

У свою чергу, білінгвальна професійна комунікативна компетентність також є комплексною, тому має лінгвістичну, психологічну та професійну складові (рис. 3.2).

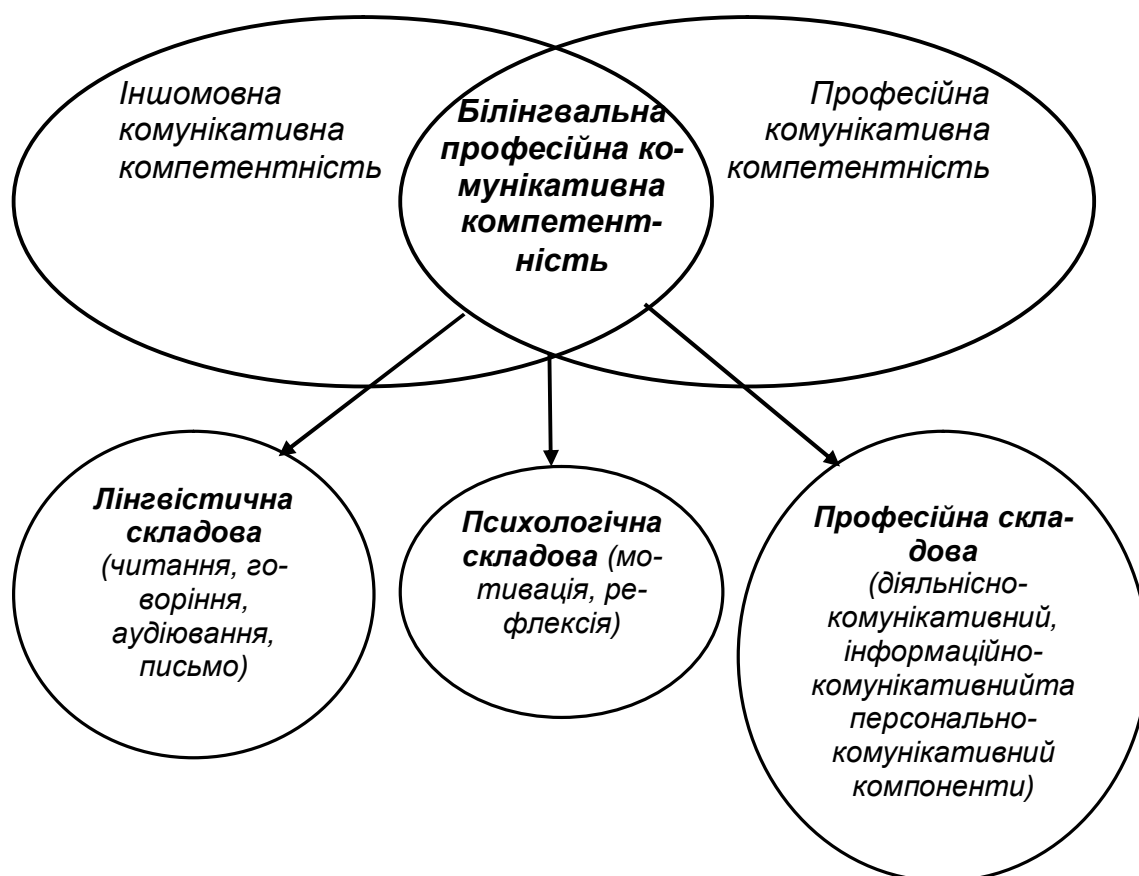


Рис. 3.2. Складові білінгвальної професійної комунікативної компетентності

Лінгвістична складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності включає знання, уміння та навички у чотирьох стандартних видах мовленнєвої діяльності – читання (розуміння прочитаного: тексти соціального, соціально-педагогічного характеру, наукова література – статті, резюме, монографії,

реферати, анотації); аудіювання (розуміння почутого: розповідь, пояснення, інформаційне повідомлення, доповідь на конференції, симпозіумі); говоріння (висловлення власних думок усно у форматі монологу, діалогу та полілогу) та письмо (висловлення власних думок письмово: виконання тестових завдань, ділове листування, заповнення анкет, написання заявок, обґрунтувань, тез доповідей, статей, письмове оформлення результатів власних наукових досліджень) іноземною мовою. Передбачається також, що у процесі оволодіння вищезгаданими вміннями під час білінгвального навчання у студентів безперервно формується суто мовна (граматична, лексична, фонетична) компетентність, а також компетентність у перекладі^{570; 571}.

Таким чином, *розвиток лінгвістичної складової білінгвальної професійної комунікативної компетентності*, яка є її інтегративною частиною, є необхідною умовою розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Психологічна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності включає в себе рефлексію та мотивацію. Рефлексія передбачає аналіз власного комунікативного висловлювання, здатність самотійно виявити в ньому помилки, тобто вміння

⁵⁷⁰ Павлова И. П. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 567. Сер. Педагогические науки. М., 2009. С. 9 – 30.

⁵⁷¹ Трешина И. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя // Россия и Запад: диалог культур. Вып.12. М. : МГУ, 2004. С. 296 – 304.

самокритично проаналізувати свої власні результати навчання.

Мотиваційна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності полягає у розвитку такого компонента мотиваційної сфери студента, як білінгвальна мотивація, яка, як стверджує С. Шубін⁵⁷², перебуває у прямій залежності від мовної компетентності студентів, змісту білінгвального курсу та організації процесу навчання. Власне ж, білінгвальну мотивацію розуміємо як здатність та бажання брати участь у білінгвальному навчанні, прагнення оволодіти іноземною мовою не лише як засобом отримання нових знань, а й залучення до всесвітньої спілки професіоналів у соціальній сфері.

Таким чином, можемо стверджувати, що психологічна складова у процесі розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери відіграє не менш важливу роль, аніж лінгвістична, адже передбачає розвиток *мотивації студентів до навчання та рефлексію*, які також є необхідною умовою повноцінного розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Професійна складова білінгвальної професійної комунікативної компетентності передбачає здатність здійснювати професійні комунікації як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір професійної діяльності суб'єктів соціальної

⁵⁷² Шубин С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Новгород, 2000. 18 с.

сфери білінгвально, здатність збирати, обробляти, систематизувати інформацію про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності не лише рідною, а й іноземною (англійською) мовою^{573; 574}.

Таким чином, *професійна складова є ключовою умовою* розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності, адже без її розвитку неможливе здійснення професійних обов'язків.

Отже, білінгвальна професійна комунікативна компетентність, розвиток якої є кінцевою метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, є комплексним та інтегрованим поняттям, складові якої, активізуючись у професійній діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, стають частиною професійної компетентності окремого спеціаліста. А у період всесвітньої глобалізації та інтеграції нашої країни до європейського простору така складова професійної компетентності як білінгвальна професійна комунікативна компетентність є надзвичайно актуальною, що і викликало потребу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, адже випускник, який здобув досвід навчання у білінгвальних умовах, має вищі показники адаптивності, комунікабельності, здатності до систем-

⁵⁷³ Майструк Н. О., Кабанцова А. О. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника // Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3 (11), 2011. С. 70 – 74.

⁵⁷⁴ Глигало Ю. В. Соціально-перцептивна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки // Теорія та методика управління освітою. 2010. № 5. URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf>. (дата звернення: 22.06.2014).

ного мислення, навичок управління інформацією, а отже – кращі кар'єрні шанси, можливості професійного зростання та самовдосконалення.

3.1.3. Відбір, структурування та характеристика конструктів авторської моделі

Визначаючи структурні компоненти (конструкти) моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, ми дотримувалися висновку Н. Ничкало, згідно з яким, у процесі моделювання потрібно враховувати те, що модель створюється на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування її як системи⁵⁷⁵.

Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі спрямована на реалізацію соціального замовлення на таких фахівців і складається із кількох базових конструктів: цільового, концептуального, мотиваційного, змістового, діяльнісно-технологічного та результативно-коригуючого, які є взаємозалежними та взаємозумовлюють один одного (табл. 3.1).

Метою професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є формування БПКК майбутніх фахівців, що являє собою сукупність загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які забезпечать готовність виконання професійних обов'язків майбутніх фахівців соціаль-

⁵⁷⁵ Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

ної сфери як рідною, так і іноземною (англійською) мовою (*цільовий конструкт*).

Концептуальний конструкт моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює наукові підходи та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Так, розробка авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі базується на взаємозумовлених методологічних підходах. До таких ми віднесли: *загальнонауковий підхід* (системний), *науково-градієнтні* (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний), *лінгвістичні* (кредитно-блоковий (модульний), словниковий (тезаурусний), лексико-термінологічний). Кожен із указаних підходів знаходить своє місце у методичній системі навчання на білінгвальній основі і є взаєпов'язаний з іншими підходами. Більш детально сутність кожного із методологічних підходів була описана у першому розділі монографії.

Наступним компонентом концептуального конструкту моделі є *принципи*: вихідні положення, на основі яких здійснюється вибір змісту, методів та форм навчання студентів. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності можливий за умови дотримання загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципів білінгвального навчання: принцип професійної спрямованості; особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки май-

бутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії та принцип новизни; принцип полікультурності; мовленнєво-мислительної активності; функціональності; ситуативності; принцип раціональності та оптимальності; використання іноземної мови як засобу пізнання; принцип міжпредметних зв'язків; спрямованості білінгвального навчання на оволодіння фаховими навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та принцип суб'єктного професіоналізму (табл. 3.1)^{576; 577}. Більш детально принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі описані у другому розділі монографії.

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі конструкти моделі: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, що сприяють формуванню білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери (результативно-коригуючий конструкт) (табл. 3.1).

⁵⁷⁶ Ситняківська С. М. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 1. С. 208 – 215.

⁵⁷⁷ Ситняківська С. М. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наук. робіт / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомир. дер. уні-ту ім. І. Франка, 2016. С. 150 – 153.

Таблиця 3.1.

Базові конструкти розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах білінгвального навчання

Базові конструкти розвитку БПКК в умовах білінгвального навчання	Зміст базових конструктів розвитку БПКК в умовах білінгвального навчання	Загальнодидактичні, лінгвістичні та спеціальні принципи білінгвального навчання	Форми організації білінгвального навчання	Загальнодидактичні та спеціальні методи білінгвального навчання	Засоби білінгвального навчання
Цільовий	Метою білінгвального навчання фахівців соціальної сфери є формування БПКК майбутніх фахівців, що являє собою сукупність загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які забезпечать готовність виконання професійних обов'язків майбутніх фахівців соціальної сфери як рідною, так і іноземною (англійською) мовою.	Особистісно-орієнтованої направленості БН, діяльнісного, проблемного навчання, професійної спрямованості БН, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, новизни, навчальної взаємодії, полікультурності, мовленнєвомислительної активності, функціональності та ситуативності, направленості білінгвального навчання	Індивідуальна, фронтальна робота, парна, групова, колективна, самостійна робота студентів	<i>Традиційні загальнодидактичні методи навчання:</i> фронтальний, репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний, функціональний. <i>Розвивальні методи навчання</i> (виконання індивідуальних, парних тренувальних	Білінгвальні підручники, навчальні білінгвальні посібники, білінгвальні словники фахового спрямування, білінгвальні змістові блоки, білінгвальні таблиці, слайди, фоно-, відеоматеріали, інформація викладача, тощо.
Концептуальний	Передбачає створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, здатного працювати в умовах плінно-змінного суспільства та полі-				

	культуризації, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і принципи формування їх професійної компетентності, яка формується в процесі взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, що направлена на вивчення певної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально	ня на оволодіння дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, використання іноземної мови як засобу пізнання, раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності міжпредметних зв'язків.		вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги). <i>Спеціальні методи навчання:</i> м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні). <i>Спеціальні прийоми білінгвального навчання:</i> "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду". <i>Інтерактивні методи навчання:</i> інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака",	
Мотиваційний	Передбачає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери, як до професійного навчання загалом, так і до навчання на білінгвальній основі зокрема				
Змістовий	Включає структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі формуванням набору компонент (навчальних дисциплін) циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери протягом усього процесу навчання у ЗВО і визначається методологічними підходами та принципами навчання; забезпечує інтеграцію знань фахового, та мовного змісту.				

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Діяльнісно-технологічний	Відображає механізм реалізації моделі в умовах кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу у ЗВО, на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання			ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод. <i>Інноваційні методи:</i> варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж", "суперпозиції".	
Результативно-коригуючий	Включає компоненти, критерії та рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності в межах професійної підготовки до роботи в умовах полікультурності соціального середовища. Передбачає коригування конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі				

Мотиваційний конструкт забезпечує формування ціннісного ставлення до професійної діяльності загалом і до навчання на білінгвальній основі як до можливості покращення та розширення своїх професійних можливостей; вироблення у студентів позитивної мотивації до навчання та особистісних якостей^{578; 579}.

Зміст білінгвального навчання – педагогічно адаптований соціальний досвід людства із урахуванням мети та принципів білінгвального навчання який складається із чотирьох компонентів: предметного, мовного, міжкультурного та загальнопедагогічного^{580; 581}.

До критеріїв відбору змісту білінгвального навчання можемо віднести: університетські методи навчання гуманітарним дисциплінам, дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки, зв'язок теорії з методикою викладання, поетапне ускладнення навчального матеріалу (на початковому етапі введення простих білінгвальних елементів, потім введення білінгвальних модулів, дисциплін-спецкурсів, а у кінцевому етапі викладання іноземною мовою (англійською) дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), інтеграція фахового (предметного) змісту⁵⁸² (*змістовий конструкт*) (табл. 3.1).

⁵⁷⁸ Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.

⁵⁷⁹ Панок В. Г. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. К. : Либідь, 2001. 533 с.

⁵⁸⁰ Li Wei, Jean-Marc Dewaele, Alex Housen. Opportunities and challenges of bilingualism. Walter de Gruyter, 2002. 346 p.

⁵⁸¹ Baetens Beardsmore H. Bilingualism : Basic Principles. 2nd edition, Multilingual Matters, 1986. 216 p.

⁵⁸² Fishman, J. Bilingual education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) English as a second language in bilingual education.

Варто зазначити, що білінгвальне навчання – це взаємопов'язаний процес співпраці викладача і студента, спрямований на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки рідною та іноземною (англійською) мовами, в результаті якого формуються компетентності, що забезпечують глибоке засвоєння матеріалу фахового спрямування, відбувається розвиток фахового мовлення, мислення, досягається належний рівень володіння іноземною мовою (англійською) фахового спрямування⁵⁸³ (*діяльнісно-технологічний конструкт*) (табл. 3.1).

Останнім і визначальним конструктом моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є *результативно-коригуючий*. Ми визначили компоненти, які впливають на рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний), критерії сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності (особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, предметно-мовний та оцінно-рефлексивний) та чотири рівні сформованості білінгвальної професійної комунікатив-

Washington, D.C.: TESOL. 1976. P. 263 – 271. URL : <http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html>. (дата звернення: 12.02.2014).

⁵⁸³ Fishman, J. Bilingual education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) English as a second language in bilingual education. Washington, D.C.: TESOL. 1976. P. 263 – 271. URL : <http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded.html>. (дата звернення: 12.02.2014).

ної компетентності (низький, середній, достатній, високий), зміст яких буде проаналізовано нижче.

Якщо говорити про форми організації навчання, то, передусім, варто визначитися із трактуванням поняття "форма організації навчання". У науково-педагогічній літературі існують різноманітні трактування цього поняття. Погоджуючись із С. Смирновим, під формою організації навчання ми розуміємо спосіб організації діяльності студентів, що визначає як кількість, так і характер взаємозв'язків учасників процесу навчання⁵⁸⁴.

При цьому, В. Сітаров стверджує і ми повністю погоджуємося із цим твердженням, що ефективність процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів забезпечується взаємопов'язаною системою традиційних та інноваційних форм, що виконують навчально-освітні, організаційні, виховні, психологічні, розвиваючі, структурні, координаційні, систематизуючі та стимулюючі функції⁵⁸⁵.

Враховуючи вищезазначене, ми визначили такі форми організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери: лекції, практичні та семінарські заняття, колективні та індивідуальні вправи, самостійну роботу, консультації, диспути, круглі столи, ділові та рольові ігри, проекти, презентації та ін.

⁵⁸⁴ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. Москва : Издательский центр "Академия", 2003. С. 281 – 282.

⁵⁸⁵ Ситаров В. А. Дидактика. Москва : Академия, 2002. С. 246.

Білінгвальне навчання здійснюється за допомогою різноманітних форм організації навчання: індивідуальна, фронтальна робота, парна, групова, колективна, самотійна робота студентів (табл. 3.1).

Важливими структурними компонентами моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна вважати методи навчання. Доречно зауважити, що науковці розглядають їх (методи) як способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та студентів, спрямовані на вирішення комплексу задач навчального процесу⁵⁸⁶.

При виборі методів білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери нами враховувалися найважливіші фактори процесу навчання (соціальне замовлення на підготовку білінгвальних фахівців соціальної сфери, можливості НПП нефілологічних спеціальностей реалізувати цей процес та навчально-пізнавальні можливості студентів (вікові, рівень підготовленості, особливості студентського колективу; лінгвістичні можливості студентів немовної спеціальності)), які найбільш суттєво впливають на цей процес, а також мета, завдання, закономірності, принципи та зміст такої підготовки.

Зважаючи на зазначені особливості процесу білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери, основними методами навчання на рівні із загальнодидактичними (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний), варто вважати інноваційні:

⁵⁸⁶ Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 254 с.

пошуковий, кейс-метод, варіативних наближень, проблемного навчання та інші^{587; 588} (табл. 3.1).

Зазначені методи професійної підготовки на білінгвальній основі потребують певних особливостей використання і засобів, за допомогою яких здійснюється реалізація цього процесу. Зокрема, загальноприйняті засоби навчання (дидактичні матеріали; навчальні плани і програми; підручники і навчальні посібники; методичні рекомендації для самостійної роботи; словники; фоно-, відео-матеріали) при такій підготовці стають білінгвальними.

Зважаючи на особливість процесу формування умінь і навичок фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери та практичного володіння іноземною мовою за фахом, їх підготовка на білінгвальній основі повинна здійснюватися у декілька етапів від найпростішого (на початкових курсах навчання) до найскладнішого – на завершальному етапі навчання (магістратура).

Такими етапами у моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі стали: супровідний (дубляційний) етап, доповнюючий

⁵⁸⁷ Ситняківська С. М. Білінгвальна освіта як інноваційна технологія вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах України // Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку". Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир : ЖВІ НАУ, 2013. С. 120 – 121.

⁵⁸⁸ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький, 2013. № 1(66). С. 257 – 269.

(адитивний), паритетний (рівноправний) та еволюційний (витісняючий) (рис. 3.3).

Супровідний етап (дубляційний) використовується на початковому етапі білінгвального навчання і передбачає представлення однієї і тієї ж одиниці змісту рідною та іноземною (англійською) мовою. На цьому етапі відбувається накопичення фонду мовних засобів, що дають можливість адекватно виражати предметний зміст.

Також на цьому етапі формуються асоціативні зв'язки між змістовими одиницями та набором мовних засобів. У зв'язку з цим супровідний етап білінгвального навчання потрібно розпочинати на першому році навчання при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На цьому етапі передбачається використання білінгвальних термінологічних фахових словників, щоб паралельно із вивченням фахової термінології рідною мовою, відбувалось ознайомлення і вивчення ключових термінів і термінологічних словосполучень іноземною мовою (англійською)⁵⁸⁹.

⁵⁸⁹ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

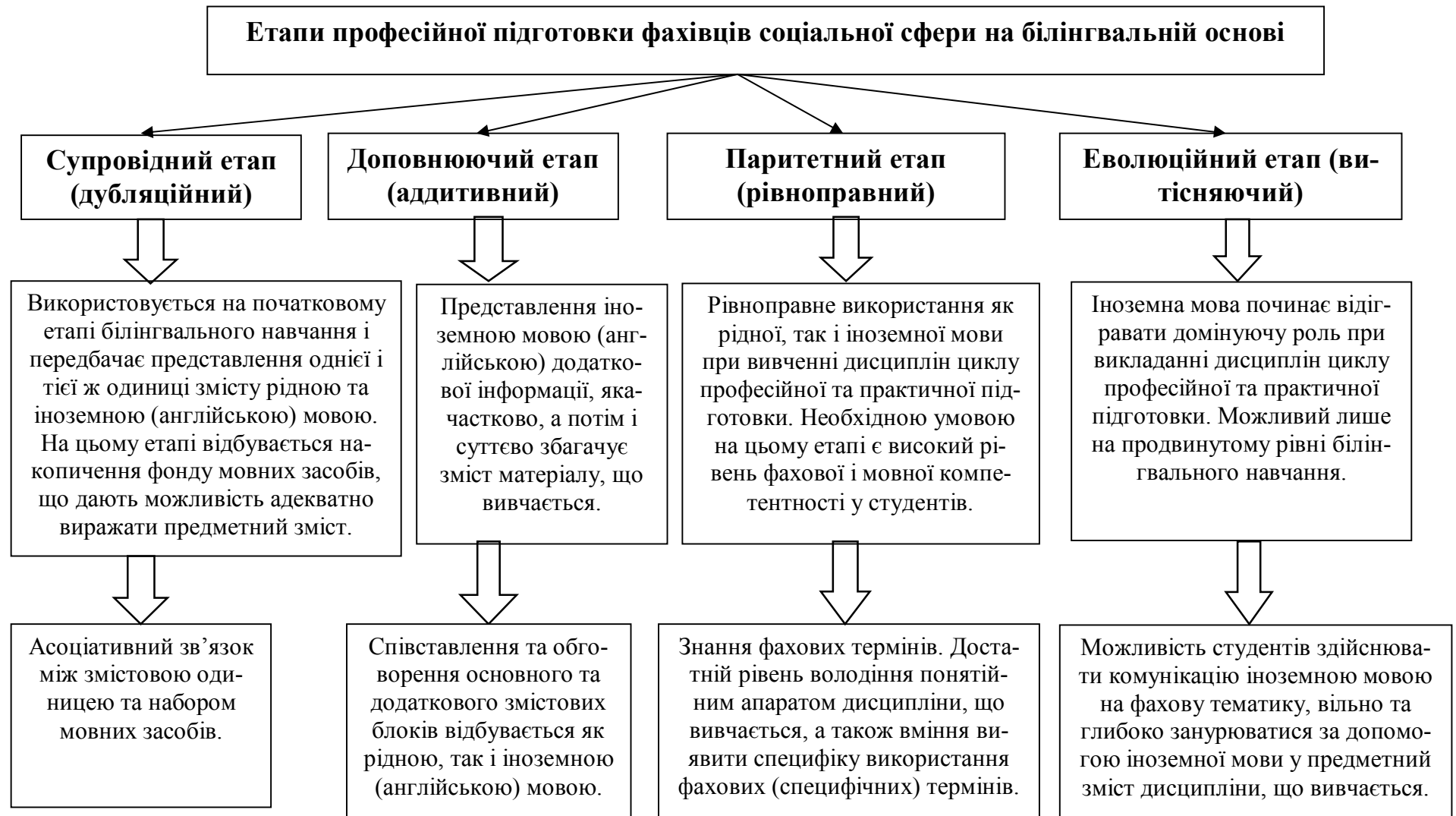


Рис. 3.3. Характеристика етапів професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Супровідний етап (дубляційний) використовується на початковому етапі білінгвального навчання і передбачає представлення однієї і тієї ж одиниці змісту рідною та іноземною (англійською) мовою. На цьому етапі відбувається накопичення фонду мовних засобів, що дають можливість адекватно виражати предметний зміст.

Також на цьому етапі формуються асоціативні зв'язки між змістовими одиницями та набором мовних засобів. У зв'язку з цим супровідний етап білінгвального навчання потрібно розпочинати на першому році навчання при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На цьому етапі передбачається використання білінгвальних термінологічних фахових словників, щоб паралельно із вивченням фахової термінології рідною мовою, відбувалось ознайомлення і вивчення ключових термінів і термінологічних словосполучень іноземною мовою (англійською)⁵⁹⁰.

Доповнюючий (адитивний) етап передбачає представлення іноземною мовою (англійською) додаткової інформації, яка частково, а потім і суттєво збагачує зміст матеріалу, що вивчається. На цьому етапі співставлення та обговорення основного та додаткового змістових блоків відбувається як рідною, так і іноземною (англійською) мовами. Таке навчання відбувається на другому-третьому курсах в межах вивчення усіх

⁵⁹⁰ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвальним способом. При чому, пояснення (введення нового матеріалу) не відбувається іноземною мовою, білінгвальне навчання відбувається лише на практичних заняттях.

Паритетний (рівноправний) етап білінгвального навчання передбачає рівноправне використання як рідної, так і іноземної мови (англійської) за умов вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Необхідною умовою на цьому етапі є високий рівень фахової і мовної компетентності у студентів: глибоке знання фахових термінів, достатній рівень володіння понятійним апаратом дисципліни, що вивчається, а також уміння виявити специфіку використання фахових (спеціальних) термінів⁵⁹¹.

Варто зазначити, що цей етап не є обов'язковим, паритетного рівня повністю достатньо для повноцінного вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом.

Еволюційний етап (витісняючий) можливий лише на продвинутому рівні білінгвального навчання. Але до нього потрібно прагнути, бо на цьому етапі у студентів з'являється можливість здійснювати комунікацію іноземною мовою (англійською) на фахову тематику, та глибоко занурюватися за допомогою іноземної мови у

⁵⁹¹ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

предметний зміст дисципліни, що вивчається, що і є метою білінгвальної фахової підготовки⁵⁹².

Орієнтуючись на кінцевий результат підготовки студента на білінгвальній основі – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери та на етапи підготовки, за якими здійснюється білінгвальне навчання упродовж шести років, узагальнивши та систематизувавши психологічну, професійну та лінгвістичну складову білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах підготовки фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі (Н. Гез⁵⁹³, М. Вітятнев⁵⁹⁴, В. Коккота⁵⁹⁵, Н. Таюрська⁵⁹⁶, А. Хуторський⁵⁹⁷, Н. Шайдарова⁵⁹⁸, С. Шубін⁵⁹⁹, В. Ягупов⁶⁰⁰,

⁵⁹² Sytnyaktivska S. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis // International Journal of New Economics and Social Sciences. International Institute of Innovation "Science-Education-Development", Poland. 2017, № 2 (6), P. 331 – 341.

⁵⁹³ Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 25.

⁵⁹⁴ Витятнев М. Н. О методах обучения языкам // Проблемы отбора учебного материала. Москва : Изд-во МГУ, 1971. С. 139 – 156.

⁵⁹⁵ Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. Москва : Высшая школа, 1989. С. 20.

⁵⁹⁶ Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор, 2015. № 1 (41). Грани профессионального развития. URL : [http://www. CyberLeninka. ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-zarubez](http://www.CyberLeninka.ru/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-zarubez) (дата звернення: 20.08.2016).

⁵⁹⁷ Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос : интернет-журнал. С. 58 – 64. URL : [http://www.eidos.ru/journal /2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm) (дата звернення: 14.07.2015).

⁵⁹⁸ Шайдарова Н. А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н. А. Шайдарова, С. В. Шубин // Вестник Новгород. гос. ун-та. № 45. Новгород, 2008. С. 72 – 75.

Г. Рікхайт⁶⁰¹) основними компонентами, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, були виділені наступні: особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний (рис. 3.4).

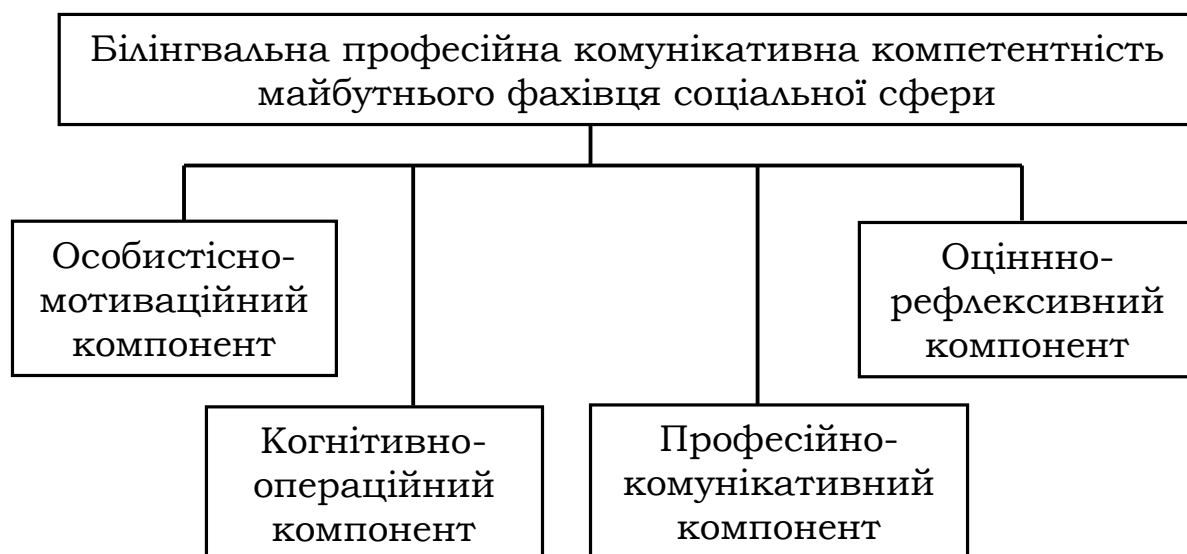


Рис. 3.4. Компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери

Зазначимо, що кожен компонент системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, поданий у моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.

⁵⁹⁹ Шубин С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Новгород, 2000. 18 с.

⁶⁰⁰ Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА, Серія "Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота", 2007. Т.71. С. 3.

⁶⁰¹ Rickheit G. Handbook of Communicative Competence / Gert Rickheit, Hans Srohner. Gottingen : Hubert & Co., 2008. 561 p.

Виходячи із принципу єдності мотивів, теоретичних знань і практичних умінь, наголосимо, що формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця є цілісним процесом, однак на етапі розроблення системи професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі шляхи реалізації кожного з названих компонентів визначалися окремо.

Виділені компоненти включають до свого складу блоки індикаторів сформованості складових білінгвальної професійної комунікативної компетентності, що відображаються *відповідними критеріями: особистісно-мотиваційним, когнітивно-операційним, предметно-мовним та оцінно-рефлексивним*. Кожен із зазначених критеріїв характеризується певними показниками оцінки успішності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (табл. 3.2)⁶⁰².

Вищезазначені компоненти, які є складовими білінгвальної професійної комунікативної компетентності, відображають специфіку професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі як засобу та умови підготовки до білінгвальної професійної діяльності, а їх сформованість сприятиме більш ефективному виконанню майбутнім фахівцем своїх лінгвопрофесійних функцій.

⁶⁰² Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXVII. Том 2. С. 109 – 114.

Таблиця 3.2.

Компоненти білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Компоненти	Критерії сформованості	Показники оцінки
<i>Особистісно-мотиваційний</i>	Особистісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність пізнавального інтересу до інноваційних процесів у соціальній сфері та оволодіння інноваціями через процес запозичення та адаптації позитивного зарубіжного досвіду; - сформована усвідомлена потреба у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально для забезпечення можливості інтеграції у європейський фаховий простір; - сформованість цілей власної білінгвальної професійної діяльності; - наявність високого рівня сприйнятливості до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови; - бажання підвищити власну конкурентну спроможність на європейському ринку праці; - бажання брати участь у створенні, реалізації та поширенні міжнародних соціальних проектів.
<i>Когнітивно-операційний</i>	Когнітивно-операційний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; - уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проекту або проблеми, що потрібно вирішити; - уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проект; - уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації; - уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін; - сприяти (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самопомоги та опіки над тими, хто її потребує;

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

		<ul style="list-style-type: none"> - ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта; - білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень; - білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків. уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; - уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проекту або проблеми, що потрібно вирішити; - уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проект; - уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації; - уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін; - сприяти (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самопомоги та опіки над тими, хто її потребує; - ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта; - білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень; - білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків.
Професійно-комунікативний	Предметно-мовний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною (англійською) мовою; - здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний

		<p>простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально;</p> <ul style="list-style-type: none">- здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально.
<i>Оцінно-рефлексивний</i>	Оцінно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none">- здатність до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, а також сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності);- самооцінку своєї білінгвальної професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань особливостям діяльності фахівця соціальної сфери;- наявність швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також уміння критично мислити, аналізувати власну білінгвальну професійну діяльність,- здатність знаходити суперечності й недоліки, засоби їхнього усунення, уміння висловлювати власні думки та судження як рідною, так і іноземною (англійською) мовою,- адекватно оцінювати рівень своєї білінгвальної підготовки до діяльності за фахом, а також інших людей.

Важливим компонентом готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до здійснення лінгвопрофесійної діяльності білінгвально ми визначаємо *особистісно-мотиваційний*, оскільки від мотивації залежить активність особистості, спрямованість її подальшої діяльності. Успіх в певному виді діяльності залежить не тільки від здібностей, знань і умінь, а й від мотивації. Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів^{603; 604}, що є необхідним в умовах білінгвального навчання, яке ускладнює навчальний процес лінгвістичною складовою.

Особистісно-мотиваційний компонент готовності до білінгвальної професійної діяльності є основою, на якій будуються професійні якості майбутнього фахівця соціальної сфери. Система мотивів виконує регулятивну функцію в процесі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери до білінгвальної професійної діяльності та сприяє формуванню стійкого прагнення майбутнього фахівця до професійного розвитку, вдосконалення і зростання⁶⁰⁵.

Мотиваційний компонент вказує на самореалізацію особистості майбутнього фахівця як професіонала в соціально-педагогічній діяльності, на рівень сприйнятливості до нововведень, на потребу у фаховому міжнародному взаємозв'язку, потребу в професійній

⁶⁰³ Зайцева І. В. Мотивація навчання студентів. Ірпінь : Видав. відділ АДПС України, 2000. 191 с.

⁶⁰⁴ Занюк С. Психологія мотивації. Москва : Ніка-Центр, 2001. 352 с.

⁶⁰⁵ Шубин С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Новгород, 2000. 18 с.

інтеграції як способі розв'язання соціальних проблем. Цей компонент визначається наступними показниками: наявність пізнавального інтересу до інноваційних технологій у соціальній сфері та оволодіння інноваціями через процес запозичення та адаптацію позитивного зарубіжного досвіду; сформована усвідомлена потреба у вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально для можливості інтеграції у європейський фаховий простір; сформованість цілей власної білінгвальної професійної діяльності; наявність високого рівня сприйнятливості до дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та іноземної мови; бажання брати участь у створенні, реалізації та поширенні міжнародних соціальних проектів, інтеграції України у міжнародний європейський простір⁶⁰⁶.

Професійно-комунікативний компонент відображає рівень володіння студентом фаховими (спеціальними) та системними (загальними) компетентностями білінгвально: як рідною, так і іноземною мовою.

До загальних (системних) компетентностей фахівця соціальної сфери відносять:

- аналіз та синтез (тобто здатність студента до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів);
- гнучкість мислення (тобто набуття студентом у процесі навчання гнучкого мислення, відкритості до застосування соціальних знань та компетент-

⁶⁰⁶ Панок В. Г. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. К. : Либідь, 2001. 533 с.

ностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті);

- групова робота (здатність виконувати лабораторні дослідження, практичні завдання у групі під керівництвом лідера, та інші навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом);
- комунікативні навички (здатність до ефективної комунікації та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни);
- популяризаційні навички (вміння спілкуватися із нефахівцями, певні навички викладання);
- етичні установки (дотримання етичних установок та принципів)^{607; 608}.

Спеціальні (фахові) компетентності віддзеркалюють:

- здатність майбутнього фахівця виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, змінити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами;

⁶⁰⁷ Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки : навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : [зб. наук. праць : в 5 т.] – Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

⁶⁰⁸ Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару. Ч. 1 / [ред. кол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

- здатність оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, уміння розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини;
- уміння бути посередником між клієнтам та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями;
- здатність ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискриміновано-вразливих груп населення;
- здатність сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, що забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями;
- здатність брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливості враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг;
- здатність оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін;
- здатність постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки набутих навичок та сприяти вдосконаленню соціальних послуг, розвиваючи базу професійних знань, підтримуючи стандарти та етичні норми професії^{609; 610; 611}.

⁶⁰⁹ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав". Київ : МАНУ, 2012. С. 145 – 157.

⁶¹⁰ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. № 1-2, 2013. С. 57 – 66.

Показниками лінгвопрофесійних умінь та навичок студентів у межах професійно-комунікативного компоненту можемо вважати:

- здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності як рідною, так і іноземною (англійською) мовою;
- здатність студентів використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери білінгвально; здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням білінгвально^{612; 613}.

Наступним компонентом готовності до здійснення лінгвопрофесійної діяльності білінгвально є *когнітивно-операційний*, який включає в себе:

- знання професійного характеру (теорії та історії соціальної роботи;
- знання базових принципів соціальної роботи;
- знання етичних принципів і цінностей соціальної роботи;
- знання професійних ролей соціального працівника та складових елементів соціальної роботи;
- знання функцій соціального працівника;

⁶¹¹ Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М. : Когнитивный Центр, 2002. 400 с.

⁶¹² Takakuwa M. What's Wrong with the Concept of Cognitive Development in Studies of Bilingualism? // Bilingual Review. Volume 25. Issue 3. Bilingual Review Press, Gale Group, 2000. P. 225.

⁶¹³ Національний освітній глосарій : вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. 100 с.

- знання соціологічних, педагогічних, психологічних, організаційно-розпорядницьких, економічних методів соціальної роботи;
- теоретичні знання щодо застосування практичних аспектів соціальної допомоги, підтримки і захисту, вивченню соціальних технологій соціальної роботи (соціальна опіка і піклування, забезпечення, страхування);
- знання щодо соціальної діагностики, профілактики, соціальної адаптації та реабілітації, корекції і терапії, прогнозування і проектування, експертизи, посередництва, консультування та соціального навчання;
- знання щодо застосування методів і технологій соціальної роботи відносно окремих осіб і груп населення, які опинилися у складній життєвій ситуації (з інвалідами, сиротами, дітьми з сім'єю, людьми літнього віку, молоддю, жінками, безробітними)) та лінгвістичного характеру (знання лексичних та граматичних конструкцій англійської мови, словотворення, особливостей перекладу спеціальних термінологічних конструкцій)⁶¹⁴.

Варто зазначити, що набуті студентами знання не є статичними, вони проявляються в діяльності і не є усвідомленими, поки студент не почне оперувати ними. Тому когнітивно-операційний компонент включає

⁶¹⁴ Слюсаренко О. М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісник НАДУ. 2006. № 2. С. 123 – 132.

в себе комплекс проєктивних умінь і навичок щодо втілення цих знань на практиці⁶¹⁵.

Н. Дука виділяє, і ми погоджуємося з такою класифікацією, наступну структуру проєктних умінь студентів: визначення проблеми, проблемний аналіз ситуації, структурування виділених проблем, формулювання проблеми та вибір проєктованого шляху її вирішення, створення концепції проєкту (формулювання мети, завдань, змісту, форм, методів організації діяльності та взаємодії), прогнозування очікуваних результатів⁶¹⁶.

Запропонована структура проєктивних умінь та виділені нами особливості змісту підготовки до білінгвальної професійної діяльності дали можливість виділити показники когнітивно-операційного компоненту:

- уміння формулювати проблему як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, уміння білінгвально побудувати концепцію будь-якого проєкту або проблеми, що потрібно вирішити, уміння білінгвально сконструювати та втілити у життя проєкт;
- уміння білінгвально впливати на клієнта для поступових позитивних змін у його соціальній ситуації;

⁶¹⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н.П. Павлик]. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. (Випуск 2). С. 205 – 208.

⁶¹⁶ Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Омск, 1999. 250 с.

- уміння білінгвально встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін;
- здатність до сприяння (за потреби білінгвально) формуванню громадської думки, залучати громаду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує;
- здатність до ефективного засвоювання нових знань та технологій в галузі соціальної роботи (базуючись не лише на вітчизняних, але і на міжнародних здобутках у цій галузі) відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта;
- уміння білінгвально здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень;
- здатність білінгвально здійснювати професійний супровід клієнта у межах своїх професійних обов'язків.

Оцінно-рефлексивний компонент завершує структурний цикл компонентів готовності до здійснення лінгвопрофесійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери білінгвально і виступає логічним продовженням трьох попередніх: особистісно-мотиваційного, професійно-комунікативного та когнітивно-операційного. Оцінно-рефлексивний компонент є також важливою складовою структури білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Його сформованість сприяє саморозвитку

особистості, без якого неможливий професійний ріст фахівця.

Як відомо, рефлексія – це процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних призначень тощо. Процесуально і функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, самосвідомістю і є основним фактором регуляції поведінки й особистісного розвитку⁶¹⁷.

Під оцінно-рефлексивним компонентом готовності студента до білінгвальної фахової діяльності варто розуміти здатність студента до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності з точки зору рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

У контексті однієї з провідних ідей соціальної роботи на сучасному етапі – "навчити людину вирішувати проблеми самостійно", перед нами постає завдання – підвищення рівня професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, створивши упродовж навчання належні умови для досягнення якісного результату – готовності до білінгвальної професійної комунікативної діяльності, яка надасть можливість розширити у подальшому можливості фахівця до саморозвитку і самовдосконалення. Формування у студентів рефлексивних умінь у процесі планування,

⁶¹⁷ Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 569.

конструювання, реалізації процесу консультування, супроводу, надання соціальних послуг, об'єктивного оцінювання його результатів є, на нашу думку, ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинен мати рефлексивний характер, оскільки це сприятиме усвідомленому проектуванню, конструюванню, організації, контролю та аналізу результатів професійної діяльності.

З огляду на проведений аналіз і характеристику структурних компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності, можемо стверджувати, що кожен такий компонент БПКК студентів повинен включати і рефлексивну складову. Очевидно, що саме рефлексивні уміння сприятимуть ефективнішому формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до білінгвальної професійної діяльності, оскільки фахівець соціальної сфери не може користуватися єдиним способом дій у процесі професійної діяльності. Професійна діяльність фахівця соціальної сфери завжди обумовлюється конкретною ситуацією, яка вимагає осмислення, усвідомлення її умов, швидкого прийняття рішень і адекватних дій. Фахівець соціальної сфери повинен завжди діяти осмислено і відповідально, тому формування у студентів рефлексивних умінь стає особливо актуальним завданням їх білінгвальної професійної підготовки⁶¹⁸.

⁶¹⁸ Березюк О. С., Мудра О. Рефлексивна складова дидактичної підготовки вчителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи //

Студентам потрібна не лише критична самооцінка результатів білінгвальної професійної підготовки, потрібно також враховувати експертну оцінку їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності викладачами, що буде доповнювати та конкретизувати особистісно-мотиваційний, професійно-комунікативний і когнітивно-операційний компоненти.

Виділення оцінно-рефлексивного компоненту як окремого елементу було необхідним, оскільки оцінка є кінцевим етапом процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Ця оцінка буде відносно формальною, якщо не брати до уваги рефлексію студентів, яка є засобом усвідомленого навчання, осмисленого аналізу процесу навчання, результатів навчання. Окрім того, студенти повинні реально оцінювати власний рівень білінгвальної професійної комунікативної компетентності як здатності виконувати свої професійні функції з метою власного подальшого самовдосконалення, кар'єрного росту. Оцінка рівня сформованості у студентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності розкриває шляхи, умови та способи їх досягнення, дозволяє прослідкувати динаміку формування означеної компетентності та рефлексивних умінь в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Показники оцінно-рефлексивного компоненту можна виділити із його функцій: вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно

співвіднести рівень розвинутості особистісних якостей, що забезпечують готовність до білінгвальної професійної діяльності із соціально-педагогічними нормами⁶¹⁹.

На тлі його функцій нами були виділені наступні показники цього компоненту: самостійність судження, якість самоаналізу, здатність до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, здатність до оцінки своєї білінгвальної підготовленості до професійної діяльності, а також сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки майбутнім фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності).

Оцінно-рефлексивний компонент у межах нашого дослідження передбачає самооцінку своєї професійної підготовки на білінгвальній основі і відповідність процесу розв'язання професійних завдань особливостям діяльності фахівця соціальної сфери. Розвиненість оцінно-рефлексивної сфери виявляється у наявності швидкої реакції на ті чи інші обставини, а також у вмінні критично мислити, аналізувати власну білінгвальну професійну діяльність, знаходити суперечності й недоліки, засоби їхнього усунення, у вмінні висловлювати власні думки та судження як рідною, так і іноземною (англійською) мовою, адекватно оцінювати рівень своєї білінгвальної підготовки до діяльності за фахом, а також інших людей, здатності обґрунтовува-

⁶¹⁹ Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003, том 24, № 5. С. 45 – 57.

ти власний професійний задум; аргументувати, доводити, роз'яснювати та розв'язувати завдання⁶²⁰.

Таким чином, можна стверджувати, що оцінно-рефлексивний компонент виконує функцію контролю і спрямований на об'єктивізацію і операційну корекцію процесу підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери до білінгвальної професійної діяльності.

Сукупність даних показників характеризує наявність білінгвальної професійної комунікативної компетентності, білінгвальні фахові знання майбутнього фахівця соціальної сфери і можливість реалізувати їх в подальшому на практиці.

Білінгвальна професійна комунікативна компетентність фахівців соціальної сфери (очікуваний результат професійної підготовки на білінгвальній основі) може бути сформована, зважаючи на чотири етапи професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, на компоненти БПКК, відповідно до виділених критеріїв, на чотирьох рівнях сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності: *адаптаційному (низькому), адитивному (середньому), рівноправному (достатньому) та еволюційному (високому)*⁶²¹.

Визначаючи рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх

⁶²⁰ Петров И. П. Рефлексивный механизм психологической готовности личности к самоопределению (на примере старшеклассников) : автореф. дис. ... на соиск. науч. степени канд. психол. наук. Улан-Удэ, 2004. 23 с.

⁶²¹ Слюсаренко О. М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісник НАДУ. 2006. № 2. С. 123 – 132.

фахівців соціальної сфери, ми спирались на положення О. Госсе, яка працювала над проблемою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, узагальнивши висновки багатьох науковців, що працювали у цьому напрямку, запропонувала при визначенні певних рівнів знань, умінь, досвіду (тобто компетентності) орієнтуватися на наступні постулати:

1) рівень відображає діалектичний характер розвитку будь-якого елементу і дозволяє зрозуміти предмет у різноманітті його властивостей, зв'язків і відносин;

2) процес розвитку певних знань, умінь, досвіду є субординативним, під час якого відбувається перехід від рівня до рівня;

3) кожна попередня стадія є підготовчим щаблем до подальшої⁶²².

З огляду на дані постулати, нами були виділені чотири рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 3.5): низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний) та високий (творчий).

Студентів із низьким рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності можна охарактеризувати рецептивно-репродуктивним характером білінгвальної діяльності. Такі студенти здатні лише відтворювати прочитаний або почутий матеріал, спираючись на досвід та загальноприйняті схеми вирішення тих чи інших завдань (проблем). Вони характеризуються відсутністю мотивів та потреби у білінгвальному

⁶²² Госсе О. В. Подготовка будущего учителя к социально-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. С. 70.

навчанні (професійні та пізнавальні мотиви у них також на низькому рівні), відсутністю бажання самоствердження, саморозвитку та самовдосконалення, а також низьким рівнем співробітництва та комунікації.

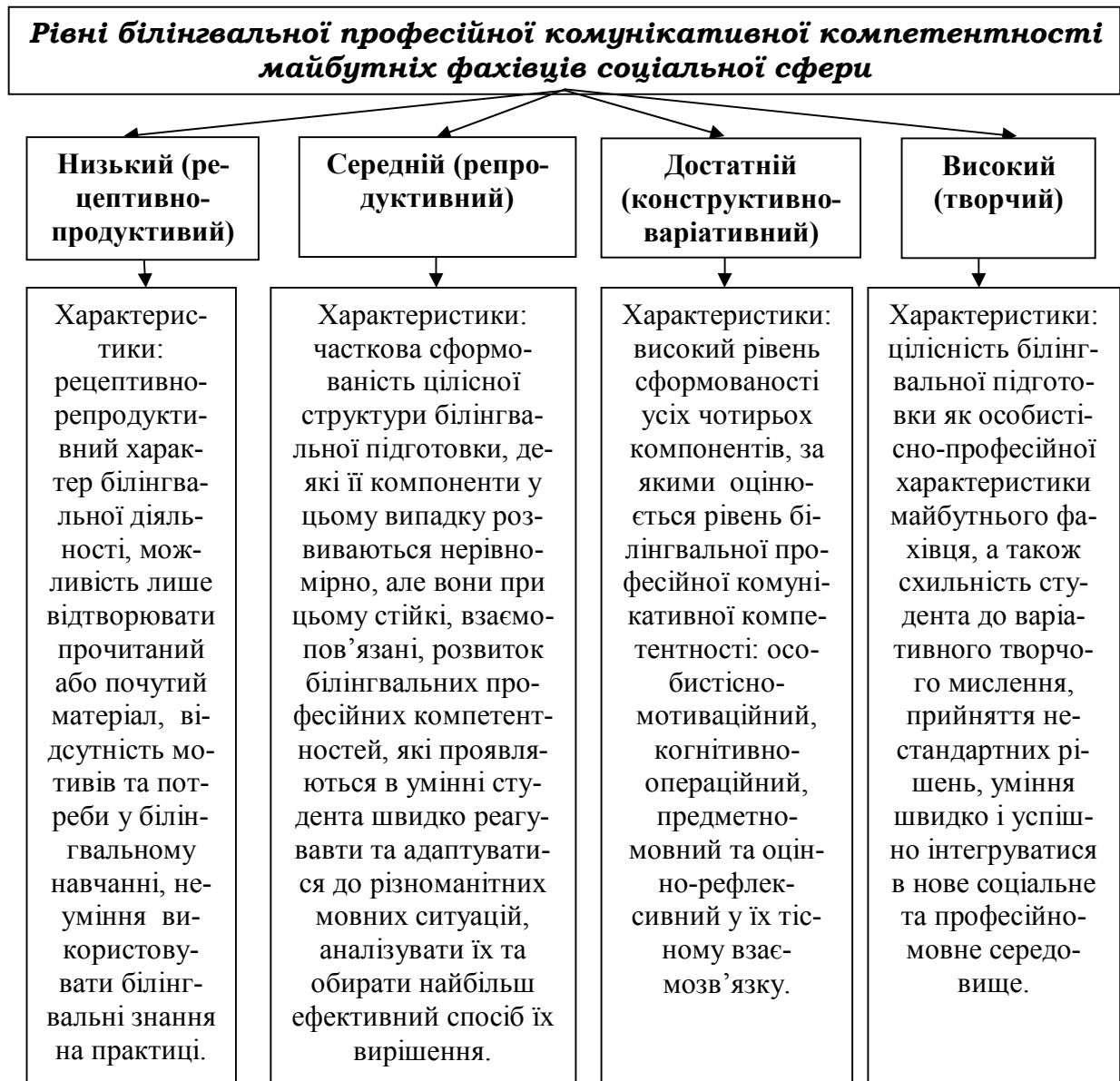


Рис. 3.5. Рівні білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Студенти із низьким рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності не уміють використо-

увати білінгвальні знання на практиці та характеризуються низьким рівнем пізнавальної і творчої діяльності щодо використання білінгвальних знань, умінь та навичок в цілому.

Середній (репродуктивний) рівень характеризується частковою сформованістю цілісної структури білінгвальної підготовки, деякі її компоненти у цьому випадку розвиваються нерівномірно, але вони при цьому стійкі, взаємопов'язані. Студенти із середнім рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності характеризуються розвитком білінгвальних професійних компетентностей, які проявляються в умінні студента швидко реагувати та адаптуватися до різноманітних мовних ситуацій, аналізувати її та обирати найбільш ефективний спосіб її вирішення⁶²³.

Студенти з *достатнім (конструктивно-варіативним)* рівнем білінгвальної професійної комунікативної компетентності характеризуються високим рівнем сформованості усіх чотирьох компонентів, за якими вони оцінюються (особистісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, професійно-комунікативного, та оцінно-рефлексивного) у їх тісному взаємозв'язку.

Студенти з *високим (творчим) рівнем* білінгвальної професійної комунікативної компетентності на ряду із високим рівнем сформованості особистісно-мотиваційного, оцінно-рефлексивного, предметно-мовного та когнітивно-операційного компонентів, демонструють цілісність білінгвальної підготовки як особистісно-

⁶²³ Слюсаренко О. М. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісник НАДУ. 2006. № 2. С. 123 – 132.

професійної характеристики майбутнього фахівця, а також схильності студента до варіативного творчого мислення, прийняття нестандартних рішень, уміння швидко і успішно інтегруватися в нове соціальне та професійно-мовне середовище⁶²⁴.

Отже, врахувавши усі конструкти, необхідні для побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий), які базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, при використанні специфічних засобів навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, можна створити модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю підготовка буде відбуватися у чотири етапи (супровідний, доповнюючий, паритетний, витісняючий), базуючись на особистісно-мотиваційному, професійно-комунікативному, когнітивно-операційному та оцінно-рефлексивному компонентах та надасть можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетентності (адапта-

⁶²⁴ Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал № 5 (49). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 363 – 372.

ційного, адитивного, рівноправного чи еволюційного)⁶²⁵.

Така модель буде характеризуватися цілісністю, динамічністю та поетапністю реалізації. Теоретичне обґрунтування відбору та структурування її конструктивів засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

3.1.4. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

За результатами сучасних вітчизняних досліджень у сфері професійної освіти⁶²⁶ модель професійної підготовки має включати: мету (формування системи компетентностей, професійної спрямованості процесу навчання); ціннісно-мотиваційну основу (професіоналізм, прагматизм, зв'язок з роботодавцями); принципи підготовки (професійної спрямованості, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, новизни, навчальної взаємодії, полікультурності, мовленнєвомислительної активності, функціональності та ситуативності, оптимальності міжпредметних зв'язків); зміст підготовки (міждисциплінарність, інтегративність); організацію навчально-виховного процесу

⁶²⁵ Sytnyakivska S. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis // International Journal of New Economics and Social Sciences. International Institute of Innovation "Science-Education-Development", Poland. 2017, № 2 (6), P. 331 – 341.

⁶²⁶ Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 21 с.

(кредитно-трансферна система); позицію педагога і студента (суб'єкт-суб'єктні відносини)⁶²⁷.

Оскільки на основі приведених вище теоретичних основ моделювання як методу дослідження та педагогічного моделювання встановлено, що модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виявляє особливості імітації цього процесу і є освітньою *структурно-функціональною*, то вона здійснює імітацію внутрішньої організації об'єкта-прототипу (професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі) і у динаміці (навчання протягом двох рівнів підготовки у ЗВО: першого бакалаврського та другого магістерського, упродовж яких студенти проходять чотири етапи підготовки на білінгвальній основі: супровідний, доповнюючий, паритетний, еволюційний), і у статичності (дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем.

Методологічні підходи (загальнонауковий – системний; науково-градієнтні – особистісно-діяльнісний, технологічний, компетентнісний, соціокультурний; лінгвістичні – лексико-термінологічний, словниковий (тезаурусний), кредитно-блоковий) до професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації профе-

⁶²⁷ Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2015. 196 с.

сійної підготовки такого фахівця до означеного напрямку діяльності, що має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери як потреби в його відповідності соціальному замовленню й особливостям розвитку освітнього простору в умовах полікультурного середовища.

Розроблена *структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі* включає такі конструкти:

- *цільовий* – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери для роботи в умовах полікультурного середовища;

- *концептуальний*, основу якого складає ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, здатного працювати в умовах плінно-змінного суспільства та полікультуризації, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і принципи формування їх професійної компетентності, яка формується в процесі взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, що направлена на вивчення певної кількості дисциплін блоку професійної та практичної підготовки;

- *мотиваційний* передбачає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери, як до професійного навчання загалом, так і до навчання на білінгвальній основі зокрема;

– *змістовий*, який включає структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери формуванням набору компонент професійної підготовки майбутніх фахівців протягом усього процесу навчання у ЗВО і визначається ключовими методологічними підходами та принципами навчання;

– *діяльнісно-технологічний* – відображає механізм реалізації моделі в умовах кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу у ЗВО, на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання.

– *результативно-коригуючий*, включає рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності в межах професійної підготовки до роботи в умовах варіативності суспільних умов та полікультурності соціального середовища, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників, та методичний комплекс впливу у вигляді білінгвальних змістових блоків, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки.

Схематично розроблена модель представлена на рисунку 3.6.

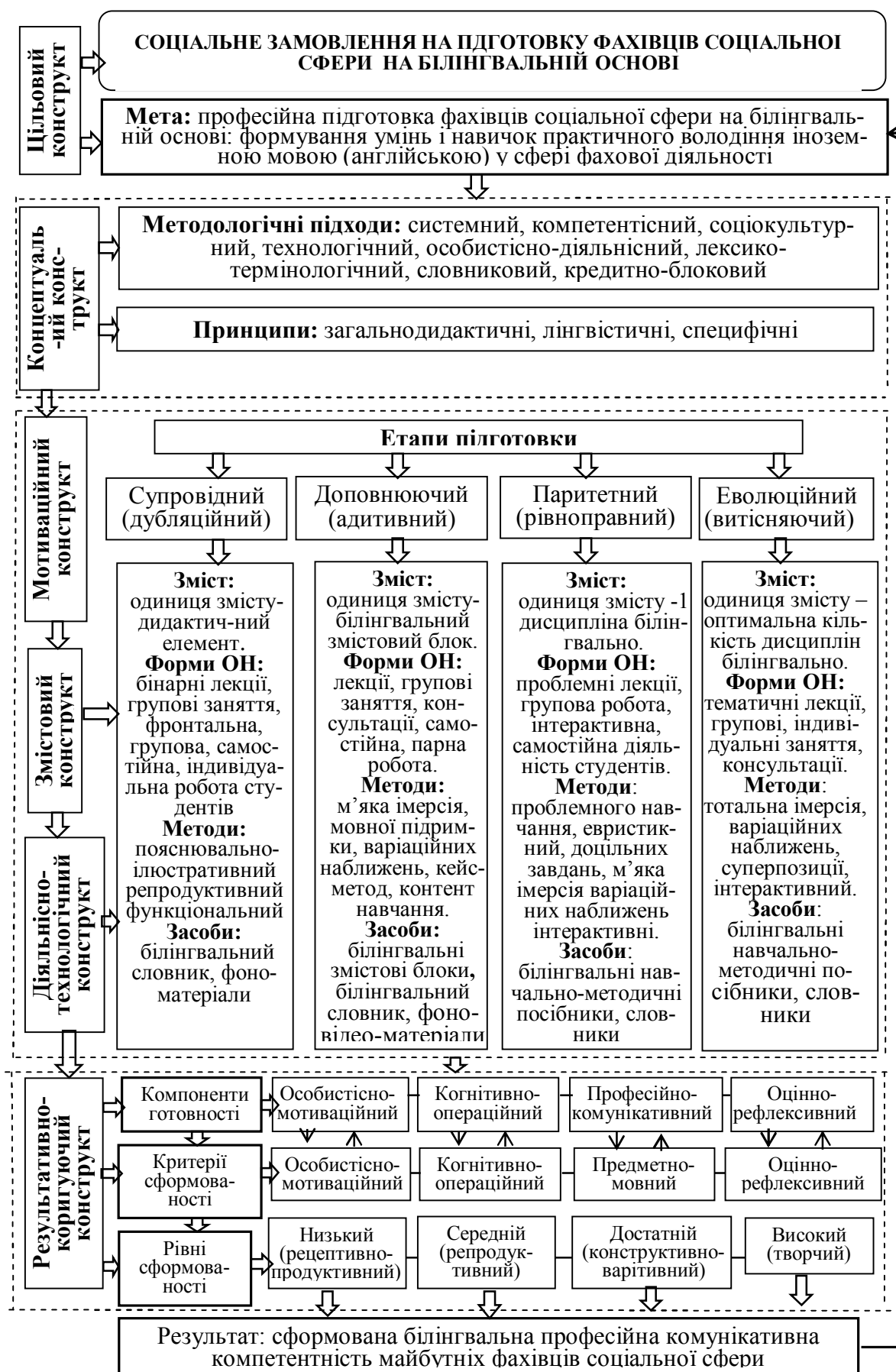


Рис.3.6. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

В основу функціонування моделі і всіх її конструктивів (цільового, концептуального, мотиваційного, змістового, діяльнісно-технологічного, результативно-коригуючого) покладені *принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі*, представлені трьома групами (рис. 3.7):

загальнодидактичні – професійної спрямованості, особистісно-орієнтованої спрямованості, професійно-діяльнісний, проблемного навчання, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, навчальної взаємодії, новизни;

лінгвістичні – мовленнєво-мислительної активності, полікультурності, функціональності та принцип ситуативності;

специфічні – раціональності, оптимальності, використання іноземної мови як засобу пізнання, міжпредметних зв'язків, спрямованості БН на оволодіння навчальними дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки та суб'єктного професіоналізму.

У **цільовому конструкті** закладена мета реалізації системи підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до роботи в умовах полікультурного професійного середовища: забезпечити формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, яка є сукупністю загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які стануть основою готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійних обов'язків як рідною, так і іноземною мовами.

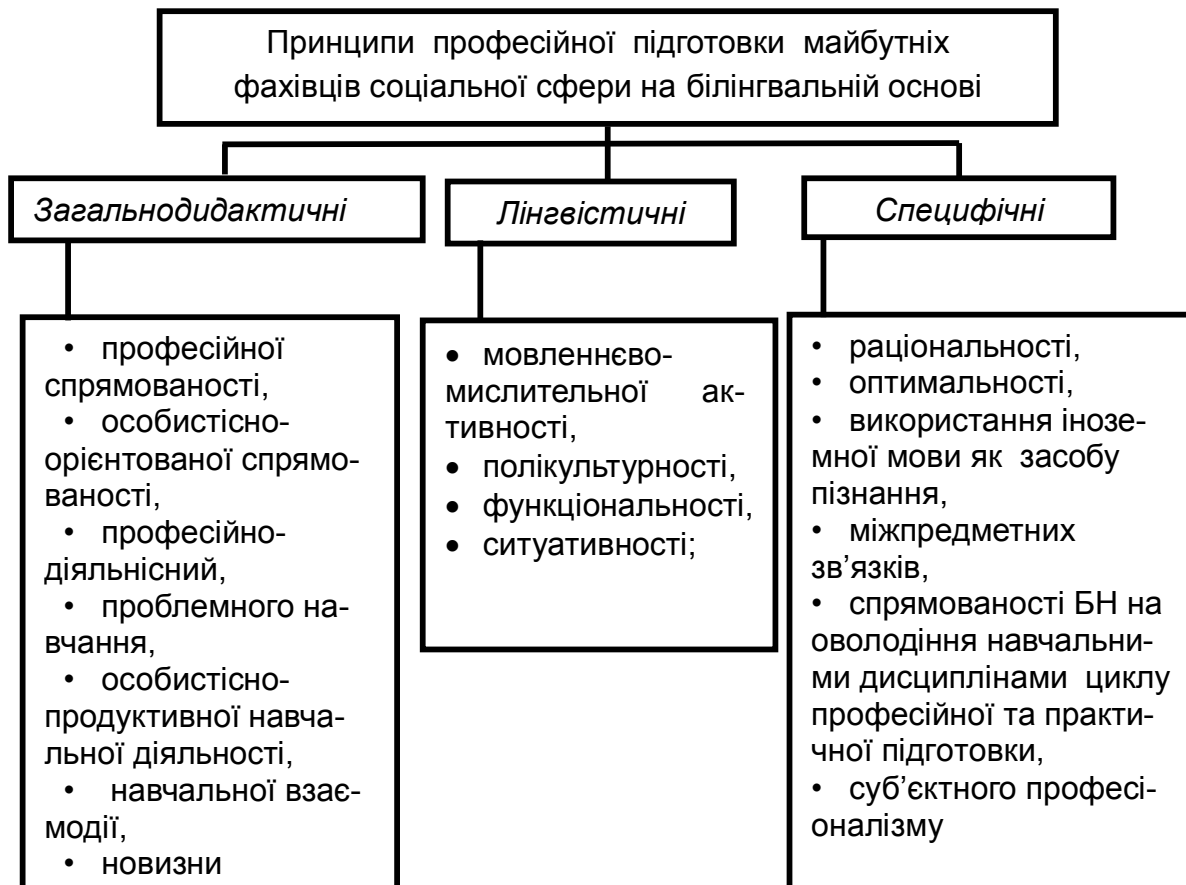


Рис. 3.7. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Визначена мета зумовлена необхідністю трансформації класичної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка не повністю відповідає темпам розвитку сучасного суспільства у новітню модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, яка враховує глобалізаційні, інтеграційні та полікультурні особливості сучасного соціуму та здатна забезпечити якісний капітал фахівців соціальної сфери⁶²⁸.

⁶²⁸ Міщик Л. І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти. Запоріжжя : ЗДУ, 1997. 370 с.

Концептуальний конструкт включає три взаємопов'язані блоки підходів: загальнонауковий, блок науково-градієнтних підходів та блок лінгвістичних підходів моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (рис.3.8).



Рис. 3.8. Структура концептуального конструкту моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Концептуальний конструкт ґрунтується на аналізі концептуальних положень, ідей, вихідних категорій, понять, визначенні дефініцій, що уможливляє розуміння сутності досліджуваної проблеми та її характеристик; наукового опису фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення, синтезу; розкриття основних підходів, які стосуються теоретичних і методичних основ професійної підготовки на білінгвальній основі, інноваційних стратегій розвитку професійної освіти, взаємозв'язку теорії і практики у процесі професійної підготовки

майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Концептуальний конструкт відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість ключових наукових підходів (системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, технологічного, соціокультурного та низки лінгвістичних підходів) до розуміння сутності діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах швидкозмінного соціального середовища.

Системний підхід надає можливість проаналізувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з точки зору цілісності, сприяє визначенню етапів професійної підготовки на білінгвальній основі та розкриттю механізмів їх взаємозв'язків^{629; 630}.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції студента, відбір способів активізації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Він також передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів^{631; 632}.

⁶²⁹ Омельчук С. "Підхід до навчання" як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки // Українська мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2 – 7.

⁶³⁰ Ситняківська С. М. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі // Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XII між-нар. наук.-практ. конф. 7 – 10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Сталий розвиток університетської системи освіти / Чорном. нац. Ун-т ім. Петра Могили. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. С. 3 – 5.

⁶³¹ Атанов Г. А. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. Education Technology & Society, 2004. № 7(2), С. 179 – 184.

⁶³² Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.

Компетентнісний підхід відображає загальний прояв професіоналізму фахівця, його досвід, рівень професійної творчості, а також рівень освіченості, який дає можливість для самоосвіти і самовдосконалення та самостійного вирішення професійних завдань. Результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є розвиток їхньої білінгвальної професійної комунікативної компетентності⁶³³.

Соціокультурний підхід. Кожен студент пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі, адже таке навчання забезпечує більш високий рівень розвитку особистості та розширює можливості професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі⁶³⁴.

Технологічний підхід забезпечується системою дій НПП та студентів, спрямованих на досягнення запланованого результату навчання шляхом послідовного та чіткого виконання певних навчальних дій, передбачених авторською моделлю в умовах постійного зворотного зв'язку. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має чіткі процесуальні характеристики, дотримання яких і

⁶³³ Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці // Виховання і культура. 2009. С. 5 – 7.

⁶³⁴ Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир : Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск дванадцятий. Частина І. С. 6 – 14.

забезпечує досягнення запланованого результату⁶³⁵.

Лінгвістичні підходи до професійної підготовки на білінгвальній основі: *кредитно-блоковий, словниковий і лексико-термінологічний*^{636; 637}.

Кредитно-блоковий підхід дає можливість структурувати зміст дисциплін, що вивчаються білінгвально на блоки, системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності⁶³⁸.

Словниковий (тезаурусний) підхід уможливорює представлення понятійно-термінологічного апарату навчальних елементів у кредитах, темах у вигляді окремих описових блоків, що передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах^{639; 640}.

Сутність *лексико-термінологічного підходу* полягає у класифікації, структуризації та термінологізації

⁶³⁵ Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.- метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. С. 11 – 24.

⁶³⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року). Бердянськ, 2018. С. 285 – 286.

⁶³⁷ Ситняківська С. М. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 199 – 203.

⁶³⁸ Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990. 406 с.

⁶³⁹ Ситняківська С. М. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі // Сучасні МЕВ: драйвери успіху та виклики розвитку: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції: м. Дніпро, 22-23 березня 2018 р. С. 165 – 168.

⁶⁴⁰ Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 94 – 99.

категорійної бази рідної мови та іноземної (англійської), виділенні міжнародних термінів і понять⁶⁴¹.

Методологічні підходи та принципи, які були визначені в межах концептуального конструкту, уможливають розробку і експериментальну перевірку моделі та методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, упровадження сучасних інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і методики визначення ефективності цього процесу на основі реалізації наукових підходів та дотримання взаємопов'язаних умов, упровадження авторського науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Мотиваційний конструкт передбачає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери, як до професійного навчання загалом, так і до навчання на білінгвальній основі зокрема. Від мотивації залежить активність особистості, її спрямованість на подальшу професійну діяльність. Успіх у професійній діяльності залежить не лише від здібностей, знань і умінь, а і від мотивації. Більш мотивовані студенти досягають зазвичай кращих результатів, що є необхідним в умовах білінгвального навчання, яке

⁶⁴¹ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXVII. Том 2. С. 109 – 114.

ускладнює навчальний процес лінгвістичною складовою^{642; 643}.

Змістовий конструкт моделі включає структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі формуванням набору компонент (навчальних дисциплін) циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери протягом усього процесу навчання у ЗВО і визначається методологічними підходами та принципами навчання; забезпечує інтеграцію знань фахового та мовного змісту. Окрема частина навчальних дисциплін, кількість яких визначається за авторською методикою визначення оптимальної кількості дисциплін для білінгвального навчання, яка буде наведена у параграфі 4.2, здійснюється спочатку білінгвально, а на паритетному та еволюційному етапах навчання виключно англійською мовою^{644; 645}.

Діяльнісно-технологічний конструкт відображає механізм реалізації викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, відібраних для білінгвального вивчення в умовах кредитно-блокової системи організації навчального процесу, на основі принципів поетапності, неперервності та інтегратив-

⁶⁴² Зайцева І. В. Мотивація навчання студентів. Ірпінь : Видав. відділ АДПС України, 2000. 191 с.

⁶⁴³ Занюк С. Психологія мотивації. Москва : Ніка-Центр, 2001. 352 с.

⁶⁴⁴ Ситняківська С. М. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXV. Том 3. С. 143 – 149.

⁶⁴⁵ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65 . С. 85 – 88.

ності, використання сучасних та інноваційних педагогічних технологій і засобів навчання.

Відповідно до цих принципів, знання студентів повинні бути фаховоспрямованими та міцними. З огляду на це та зважаючи на сучасні світові тенденції до полікультурної підготовки фахівців, яка довела свою необхідність і ефективність у певній частині ЗВО країн Східної і Західної Європи, Канади, Австралії, Росії і ін., у яких фахові дисципліни викладаються англійською мовою, навіть за умови, що англійська не є однією з офіційних мов тієї чи іншої держави, оскільки існує тенденція в усіх сферах, включаючи і освітню, до утвердження однієї загальноприйнятої мови спілкування, а отже і навчання. Тому професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери також доречно здійснювати з викладанням певної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки англійською мовою⁶⁴⁶.

Однак, недостатній рівень володіння студентів англійською мовою змусив здійснювати цей процес поступово (поетапно): спочатку білінгвально (тандем англійська мова / рідна мова), а через деякий час – повністю англійською мовою⁶⁴⁷.

⁶⁴⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав". Київ : МАНУ, 2012. С. 145 – 157.

⁶⁴⁷ Ситняківська С. М. Проблема становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України // Тези доповідей VII конференції "Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства". Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. С. 194 – 198.

За цих умов головним завданням ЗВО постає необхідність навчити майбутнього фахівця використовувати ці знання, уміння і навички у мінливому, динамічному, іноді нестабільному середовищі, бути здатним до професійної адаптації та прийняття рішень⁶⁴⁸.

Оскільки процес навчання на білінгвальній основі є динамічним та комплексним, то здійснюється він поетапно протягом:

супровідного (дубляційного) етапу – 1-4 семестри навчання у ЗВО;

доповнюючого (адитивного) – 5-8 семестри навчання у ЗВО;

паритетного (рівноправного) – 1-2 семестри магістратури;

еволюційного (витісняючого) – 3-й семестр магістратури (рис. 3.9)⁶⁴⁹.

Результативно-коригуючий конструкт моделі відтворює досягнення поставленої мети, тобто кінцевий результат професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до роботи в умовах полікультурності та глобалізації суспільства – сформованість у межах професійної компетентності *білінгвальної професійної комунікативної компетентності* майбутнього фахівця соціальної сфери.

⁶⁴⁸ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах / Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. (Випуск 2). С. 205 – 208.

⁶⁴⁹ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки // Соціальна робота в Україні : теорія та практика. № 1-2, 2013. С. 57– 66.



Рис 3.9. Взаємозв'язок технологічних конструктів у моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Доречно зауважити, що моделю передбачається на основі компонентних складових білінгвальної професійної комунікативної компетентності (професійна, лінгвістична, психологічна) та критеріїв, що їх характеризують (особистісно-мотиваційний, предметно-мовний, когнітивно-операційний, оцінно-рефлексивний) визначення рівнів сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (низький (рецептивно-

продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий)) до здійснення професійної комунікативної діяльності білінгвально⁶⁵⁰.

На кожному із виділених етапів підготовки: супровідному (дубляційному), доповнюючому (адитивному), паритетному (рівноправному), еволюційному (витісняючому) – передбачено систему контролю за рівнем сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності до виконання професійних обов'язків у полілінгвальному середовищі⁶⁵¹.

Окрім того, результативно-коригуючий компонент моделі включає, поряд з контролем за рівнем формування виділеної компетентності, наявні можливості корекції процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі на різних етапах його втілення.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі до виконання професійних обов'язків здійснювався моніторинг. На основі збору, обробки, зберігання і поширення інформації про рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери можна було робити висновки про ефективність професійної підго-

⁶⁵⁰ Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал № 5 (49). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 363 – 372.

⁶⁵¹ Sytnyakivska S. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis // International Journal of New Economics and Social Sciences. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland. 2017, № 2 (6), S. 331 – 341.

товки на білінгвальній основі протягом будь-якого етапу навчання і прогнозувати подальший її розвиток на основі внесення необхідних змін і коректив у навчальний процес^{652; 653}.

Таким чином, представлена у дослідженні структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є концептуальною, схематичною, структурно та функціонально-компонентною. Приведена модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери за різними спеціалізаціями з різними рівнями професійної компетентності.

Отже, можна стверджувати, що визначальним у моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є її результат – сформована білінгвальна професійна комунікативна компетентність. Це дає нам можливість розглядати білінгвальне навчання як засіб засвоєння та збагачення профільних знань, як альтернативний засіб вивчення іноземної мови, як засіб, що дає можливість фахівцям долучитися до світових здобутків у сфері фахової

⁶⁵² Ситняківська С. М. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 199 – 203.

⁶⁵³ Sytnyakovska S. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). "Edukacja Międzykulturowa" 2016, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek, S. 65 – 77.

(соціальної) діяльності та як засіб розвитку комунікативних здібностей фахівця.

Діяльнісну сторону моделі можна охарактеризувати поетапною організацією навчання. Важливою характеристикою даної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з дидактично-методичної точки зору є поєднання загальнодидактичних, інноваційних та спеціальних форм, методів білінгвального навчання та методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також різних варіантів використання рідної та іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

3.2. Функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університеті

*І студенти, і викладачі прогресують швидше,
якщо мотивація, деякою мірою,
має характер виклику.*

*Очікування досягнення ідеального рівня
може викликати летаргію.*

*С. Томлінсон
(педагог і теоретик білінгвальної освіти)*

Оскільки запропонована модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери має усі ознаки системи (наявність зв'язків і відношень між конструктами, що її утворюють, нерозривна єдність із середовищем, у якому вона втілюється і функціонує, ієрархічність, багаторівневність), то її функціонування є

результатом взаємодії її базових елементів (конструктивів). Також функціонування моделі залежить від властивостей її структури, яка визначається властивостями базових елементів (конструктивів) моделі та системотвірними, інтегративними її зв'язками⁶⁵⁴.

Специфікою функціонування будь-якої моделі є відтворення функціонального ефекту, тобто здатності моделі відображати те, що принципово не може відображати будь-який її елемент. Функціонування моделі представляє собою досить складний для опису процес, який ґрунтується на принципах структурної і функціональної цілісності, а також відносної автономності її елементів. Модель в процесі функціонування виступає як цілісне утворення, у якому між її структурою і конструктами існує взаємозв'язок і взаємообумовленість. Функціонування моделі обов'язково базується на її структурних компонентах, оскільки її реалізація відбувається на основі цих компонентів⁶⁵⁵. Тому пояснення функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі базується на характеристиці базових конструктивів авторської моделі у їх структурному та функціональному взаємозв'язку та взаємозумовленості.

У процесі функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна виділити два ключові аспекти, які характеризують особливості її функціонування: зовнішній

⁶⁵⁴ О. Мороз. Модель // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори). Київ : Абрис, 2002. С. 391.

⁶⁵⁵ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 366 с.

(взаємодія моделі із освітнім середовищем, в якому вона втілюється) та внутрішній (узгодження функціонування елементів (конструктів) моделі як цілісного організму).

Як зазначалося, потреба у розробці моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі була викликана соціальним замовленням на таких фахівців. З точки зору підготовки фахівців соціальної сфери високого рівня, в якості мети навчання у ЗВО у межах приведеного дослідження було визначено забезпечення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери з посиленням ефективності цього процесу шляхом застосування інноваційної моделі професійної підготовки на білінгвальній основі^{656; 657}.

Як відомо, професійна компетентність розвивається за умови системного і цілісного процесу навчання за усіма дисциплінами, що викладаються у ЗВО (як циклу загальної підготовки (соціально-гуманітарної), так і циклу професійної та практичної підготовки). Це означає, що загальна дидактична система навчання будь-якого ЗВО повинна складатися із підсистем, які відповідають кожній дисципліні чи циклу дисциплін, та створюють єдину дидактичну систему закладу

⁶⁵⁶ Ситняковская С. М. Билингвальное обучение как необходимый фактор эффективной подготовки будущих специалистов в условиях поликультурности современного мира // Материалы международной научно-практической конференции "Наука и образование в современном мире". Караганды : РИО "Болашак – Баспа", 2013. Том 4. С. 310 – 314.

⁶⁵⁷ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах інтеграції України у європейський простір // Тези доповідей XVIII міжнародної науково-методичної конференції "Управління якістю підготовки фахівців". Одеська державна академія будівництва та архітектури. Одеса : ОДАБА, 2013. С. 225 – 226.

вищої освіти⁶⁵⁸. Тому спроектована модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі повинна також виступати частиною загальнодидактичної системи підготовки студентів соціального профілю в межах університету (зовнішній аспект функціонування моделі).

Внутрішній аспект функціонування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглянемо через її реалізацію, яка відбувалася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, на соціально-психологічному факультеті (кафедра соціальних технологій) за спеціальністю 231 "Соціальна робота"⁶⁵⁹.

Варто зазначити, що для педагогічного проектування важливим є не лише процес розробки, а й процес реалізації проекту, оскільки саме під час реалізації відбувається коригування проекту, з метою усунення тих чи інших методичних, соціально-педагогічних недоліків.

Педагогічне проектування, в межах якого і відбувалося створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, з одного боку, є регламентованим з точки зору його мети, завдань та принципів навчання, а з іншого боку, – це креативний процес, який полягає у творчому підході викладача щодо сучасних освітніх тенден-

⁶⁵⁸ Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.

⁶⁵⁹ Ситняківська С. М. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2011. № 57. С. 88 – 93.

цій, його прогностичних можливостях щодо фахових інновацій⁶⁶⁰.

Важливою характеристикою такої моделі повинна бути її гнучкість (можливість її змінювати, удосконалювати, адаптувати до різних умов при потребі) та технологічність використання.

Зважаючи на те, що розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності, який і є метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі – довготривалий процес, то при розробці такої моделі було висунуто припущення, що білінгвальна професійна комунікативна компетентність може бути досягнута лише за умови поетапної організації процесу білінгвального навчання. Відповідно до цього припущення, були виділені 4 етапи розвитку такої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі навчання в університеті.

Для змістового та часового визначення цих етапів були проаналізовані навчальні плани спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "магістр" Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Було встановлено, що студентам першого року навчання (I-II семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 236 годин, що становить близько 8 кредитів ECTS (чотири дисципліни циклу професійної та практичної підготовки), а студентам другого року навчання (III-IV семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та

⁶⁶⁰ Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань, 2000. 227 с.

практичної підготовки навчальним планом спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" виділяється 180 годин, що становить 6 кредитів ECTS (чотири дисципліни циклу професійної та практичної підготовки) (Додаток А).

Зважаючи на особливості першого етапу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (нарощування масиву знань фахової термінології іноземною мовою) та відведення навчальними планами більшої кількості кредитів дисциплінам циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки, для його часового втілення були обрані перші чотири семестри навчання.

Студентам третього року навчання (5-6 семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 288 годин, що становить 9,6 кредитів ECTS (шість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки), а студентам четвертого року навчання (7-8 семестри) на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки навчальним планом спеціальності 231 "Соціальна робота" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" виділяється 90 годин, що становить 3 кредити ECTS (дві дисципліни циклу професійної та практичної підготовки) (Додаток А).

З огляду на особливості другого етапу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (розвиток умінь і навичок студентів для використання іноземної мови як засобу навчання), для його часового втілення були обрані чотири семестри навчання, на які припадає найбільша кількість

дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Третій етап професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює за часом I-II семестри навчання магістратури, у яких на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться 308 годин, що становить 10 кредитів ECTS (8 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки).

Особливістю цього етапу навчання є повне, а не часткове викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально. Зазначимо, що термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр" складає 1,4 роки (три семестри). Оскільки більша частина дисциплін циклу професійної та практичної підготовки викладається у I-II семестрах магістратури та для певної кількості студентів цей етап є заключним (оскільки через низку причин вони не можуть перейти на наступний етап навчання на білінгвальній основі), відповідно зазначений етап професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює більшу частину терміну навчання.

На четвертий етап професійної підготовки на білінгвальній основі було відведено лише один семестр навчання в магістратурі (заклучний), зважаючи на специфіку цього етапу: обмежена кількість студентів, спроможність НПП викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально (Додаток М).

Кожен із виділених етапів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має свої змістові та організаційні особливості, завдання, а також різні форми, методи та засоби навчання, які повинні бути враховані в умовах реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі⁶⁶¹.

Варто зауважити, що згідно з Державним стандартом базової та повної середньої освіти в Україні, починаючи із 2004 року рівень володіння іноземною мовою випускників загальноосвітніх навчальних закладів, а отже і студентів, які вступили до ЗВО, має відповідати рівню B1+⁶⁶². На жаль, мусимо констатувати, що рівень знань студентів, які вступають до ЗВО, у більшості випадків, з різних об'єктивних та суб'єктивних причин, є нижчим за B1+, про що свідчать результати вхідного (діагностичного) тестування, яке проводилося з 2010 по 2017 роки на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка серед студентів першого курсу спеці-

⁶⁶¹ Ситняківська С. М. Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі / С. М. Ситняківська // Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XII міжнар. наук.-практ. конф. 7 - 10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Сталій розвиток університетської системи освіти / Чорном. нац. Ун-т ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. – С. 3-5.

⁶⁶² Common European Framework of reference / URL : http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.Britishcouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf; загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (дата звернення: 25.11.2016).

альності "Соціальна педагогіка" (до 2015 року) та "Соціальна робота" (з 2016 року) (рис. 3.10)⁶⁶³.

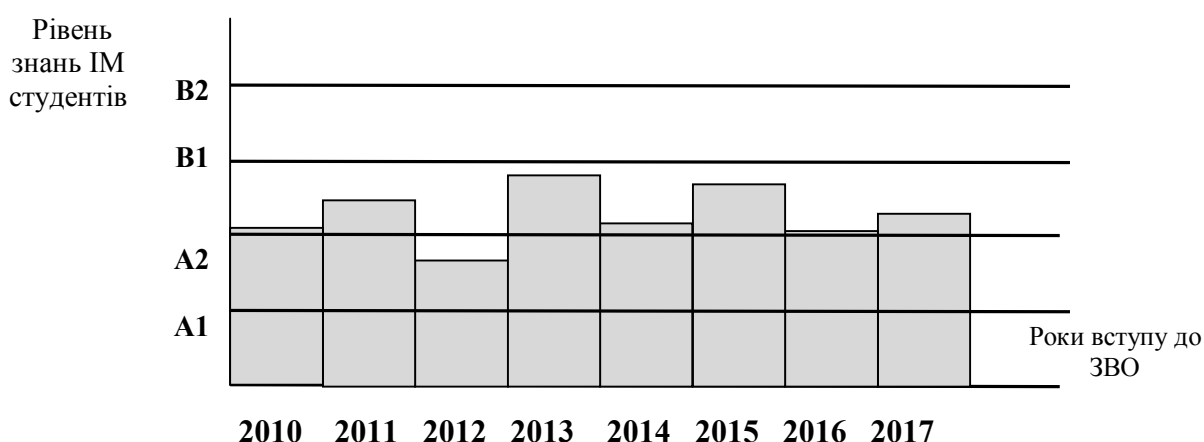


Рис. 3.10. Результати оцінки рівня володіння ІМ студентів, що вступили до ЖДУ ім. Івана Франка за спеціальністю "Соціальна робота" ("Соціальна педагогіка") за результатами вхідного діагностичного тестування (період 2010-2017 рр.)

У зв'язку з цим, на першому супровідному (дубляційному) етапі навчання втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі доцільно починати з рівня "елементарний користувач"⁶⁶⁴ з тим, щоб студенти змогли адаптуватися до нових умов навчання у посиленому для їх рівня мовному середовищі, поступово піднімаючи його у процесі навчання до вищого.

Основна увага на цьому етапі приділяється розвитку комунікативної компетентності, що має фахову

⁶⁶³ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (дата звернення: 20.12.2017).

⁶⁶⁴ Common European Framework of reference / URL : http://web.archive.org/web/20130801023124/http://www.Britishcouncil.org/uk/Ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf/; загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (дата звернення: 25.11.2016).

(соціальну) спрямованість рідною мовою, оскільки він реалізується на першому-другому курсах навчання. Окрім того, цей процес обов'язково супроводжується еквівалентами перекладу спеціальних термінів і термінологічних словосполучень іноземною мовою. З огляду на вищезазначене, етап і був названий супровідним⁶⁶⁵.

Зміст білінгвального навчання на супровідному етапі втілює в собі білінгвальне подання лише окремих елементів (фахових термінів, історичних коментарів, біографій визначних діячів соціальної сфери), які є складовими навчання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом I-IV семестрів навчання: "Вступ до спеціальності", "Соціальна робота", "Система служб соціальної роботи" тощо⁶⁶⁶.

Таким чином, білінгвальні елементи, що включаються у дисципліни зазначеного циклу, проникають у предметно-змістову сферу спілкування студентів іноземною мовою. Варто зазначити, що кількість, якість і зміст цих елементів безпосередньо залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників ЗВО,

⁶⁶⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання в системі вітчизняної вищої освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року). Бердянськ, 2018. С. 285 – 286.

⁶⁶⁶ Ситняківська С. М. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі // Сучасні МЕВ: драйвери успіху та виклики розвитку : Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції: м. Дніпро, 22-23 березня 2018 р. С. 165 – 168.

їх можливості викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

На першому етапі білінгвальне навчання починає частково проникати у загальний зміст навчання у ЗВО та фаховий зміст підготовки фахівців соціальної сфери в межах університету. При цьому, важливо зазначити, що таке навчання у рамках реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає не як елемент вивчення іноземної мови в системі загальної університетської підготовки, а як додатковий елемент доповнення змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки⁶⁶⁷.

У зв'язку з цим, у процесі впровадження зазначеної моделі, на супровідному етапі були виділені наступні організаційні форми білінгвального навчання: бінарні лекції, бінарні практичні заняття, проєктивна діяльність викладачів і студентів, групові та індивідуальні форми роботи з обов'язковим супроводом сучасними технічними засобами навчання (ТЗН). Щодо методів навчання, то доцільними на даному етапі є загальнодидактичні методи навчання: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, функціональний. Використання іноземної мови на цьому етапі відбувається згідно дубляційної моделі: іноземна мова (англійська) під час лекційних, семінар-

⁶⁶⁷ Ситняківська С. М. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 березня 2018 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. С. 199 – 203.

ських та практичних занять використовується фрагментарно з метою поглиблення фахових знань студентів. Для прикладу: на лекційних заняттях із дисципліни: "Вступ до спеціальності" викладач представляє певні терміни, їх значення, варіанти трактування у розгорнутому вигляді рідною мовою, а також дає коротке визначення цього терміна і його переклад іноземною мовою (англійською). Це здійснюється для того, щоб у студентів поступово відбувалося накопичення фонду мовних засобів не лише рідною, а й іноземною мовою, що надасть їм можливість перейти до наступного етапу білінгвального навчання, згідно моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (Додаток З)^{668; 669}.

Другий етап білінгвального навчання, що здійснюється протягом V-VIII семестрів навчання є доповнюючим етапом і характеризується уже сформованою іншомовною комунікативною компетентністю студентів та дає можливість включати у навчання більш складні елементи предметного змісту, тобто здійснювати представлення іноземною мовою уже не елементів, а блоків додаткової інформації, яка водночас з удосконаленням мовної підготовки, буде суттєво збагачувати і зміст фахового матеріалу, що вивчається.

⁶⁶⁸ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: С. М. Ситняківська, І. В. Літяга; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 188 с.

⁶⁶⁹ Sytnyakovska S. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis // International Journal of New Economics and Social Sciences. International Institute of Innovation "Science-Education-Development" in Warsaw, Poland. 2017, № 2 (6), S. 331 – 341.

За одиницю змісту пропонуємо на цьому етапі навчання використовувати білінгвальний змістовий блок (БЗБ), що містить методичний матеріал окремих занять, визначених для білінгвальної підготовки, рідною мовою з перекладом спеціальних термінів та термінологічних словосполучень іноземною мовою та анотаційний матеріал занять іноземною мовою. Щодо підготовки фахівців соціальної сфери, такі білінгвальні змістові блоки передбачаються у всіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки студентів третього-четвертого року навчання⁶⁷⁰.

Доречно враховувати, що білінгвальний змістовий блок не слід ототожнювати із змістовим модулем, оскільки він включає лише додаткову інформацію із дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Як правило, він містить матеріал однієї-двох лекцій та одного-двох практичних занять іноземною мовою (англійською), виділених робочою навчальною програмою навчальної дисципліни для вивчення білінгвальним способом.

На цьому етапі, реалізуючи методичні рекомендації білінгвального змістового блоку при проведенні білінгвальних занять, водночас із розвитком іншомовної комунікативної компетентності студенти збагачуватимуть також і зміст засвоєного рідною мовою матеріалу із цієї дисципліни. При чому, на практичних заняттях, де передбачається самостійна робота студентів, на відміну від лекційних, які повністю забезпечуються викладачем-

⁶⁷⁰ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. Вид. 7. С. 80 – 82.

білінгвом, робота студентів (співставлення, обговорення) можлива частково як рідною, так і іноземною мовами.

На доповнюючому етапі, завдячуючи білінгвальним змістовим блокам, які будуть об'єднувати фахові і комунікативні компоненти з діяльнісною стороною навчання, повинна відбутися інтеграція знання іноземної мови та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, тобто моносистемні знання переходять у полісистемні інтегративні знання, що, безперечно, є більш ефективним у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста^{671; 672}.

Згідно з дидактичними принципами взаємозв'язку, взаємозумовленості та міждисциплінарних зв'язків між білінгвальним змістовим блоком, дисципліною "іноземна мова" та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки білінгвальний компонент входить до їх змісту як доповнюючий, що і зумовило назву етапу навчання моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (рис. 3.11).

Варто також відзначити, що на другому етапі загальнодидактичних методів навчання уже не достатньо. Це пояснюється тим, що білінгвальний змістовий блок передбачає посилення та ускладнення змістових одиниць, ускладнюється предметний зміст білінгвального навчан-

⁶⁷¹ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family") : навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 80 с.

⁶⁷² Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2017. Вид. 7. С. 80 – 82.

ня, що потребує введення у процес навчання спеціальних методів таких як імерсія, метод мовної підтримки, метод кейсів, варіативних наближень, контент-навчання, а також загальнодидактичних методів навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний^{673; 674}.



Рис. 3.11. Інтеграційні властивості білінгвального змістового блоку

⁶⁷³ Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2016. Випуск № 1 (83). С. 135 – 143.

⁶⁷⁴ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. № 1(66). С. 257 – 269.

У межах реалізації доповнюючого етапу моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, такі білінгвальні змістові блоки були розроблені і впроваджені у навчальний процес з дисциплін: "Соціальний супровід сім'ї", "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки", "Соціальне консультування", "Технологія соціальної роботи" (Додаток А).

Окрім змістової частини білінгвального змістового блоку, яка представлена у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовного переліку теоретичних та практичних завдань до практичних занять (українською та англійською мовами), відібраних для білінгвального навчання, білінгвальний змістовий блок містить також допоміжну частину, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності. Граматичний довідник складається з основних правил англійської мови, представлений у схемах і таблицях, з прикладами, орієнтованими на соціальну сферу, для підсилення запам'ятовування лексичного матеріалу фахового спрямування (Додаток А)^{675; 676}.

⁶⁷⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior") : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 60 с.

Отже, на доповнюючому етапі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі студенти отримують знання щодо особливостей наукового перекладу, навчання сприйняття на слух повідомлень іноземною мовою, усного мовлення, письмового, пов'язаного з набуттям мовної компетентності, яка у подальшому дасть можливість студентам вивчати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

По завершенню другого етапу (VII-VIII семестри навчання) повинен відбутися перехід від доповнюючої моделі до частково-паритетної, щоб розвиток мовної комунікативної компетентності та фахової комунікативної компетентності студентів дозволили у подальшому викладати одну-дві дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

Характеризуючи третій (паритетний) етап білінгвального навчання, варто зазначити, що на цьому етапі, який відбувається протягом I-II семестрів навчання студентів (магістратура), при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки передбачається використання як рідної, так і іноземної (англійської) мови.

Оскільки студенти на цьому етапі ще не готові сприймати оптимальну кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з викладанням їх іноземною мовою, і напевно, чи це є доречним, то практика застосування моделі професійної підготовки майбутніх

⁶⁷⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family") : навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 80 с.

фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі показала, що варто обмежити обсяг цього етапу викладанням білінгвально 1-2 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Таке білінгвальне викладання передбачає проведення усіх лекційних та практичних занять іноземною (англійською) мовою з частковими вкрапленнями найскладніших фрагментів матеріалу дисципліни рідною мовою та обов'язковим підкріпленням візуальним презентаційним супроводом. Вибір дисципліни циклу професійної та практичної підготовки для викладання білінгвальним способом залежить як від її змісту (бажано щоб це була дисципліна полемічного характеру), так і від можливостей науково-педагогічних працівників забезпечити викладання цієї дисципліни білінгвально⁶⁷⁷.

До цього часу, завдячуючи попереднім етапам втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (супровідному та доповнюючому) та фаховій підготовці студентів, їх мовна, навчальна та фахова комунікативні компетентності дозволяють використовувати іноземну мову (англійську) як засіб отримання нового предметного матеріалу⁶⁷⁸.

⁶⁷⁷ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки // Соціальна робота в Україні : теорія та практика № 1-2, 2013. С. 57– 66.

⁶⁷⁸ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із шляхів підготовки фахівців до роботи у полікультурних умовах. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. (Випуск 2). С. 205 – 208.

Окрім того, на підставі вищезазначених факторів, на цьому етапі складаються умови для відмови від репродуктивних методів навчання, натомість розширюється спектр використання продуктивних методів (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань). З точки зору білінгвального навчання, то такі методи як імерсія, метод варіативних наближень, соціальних Інтернет-мереж, суперпозиції, кейс-метод залишаються ефективними методами, оскільки дають можливість здійснити моделювання як ситуації, так і білінгвального середовища загалом^{679; 680}.

На цьому етапі навчання необхідною умовою є висока концентрація предметного змісту білінгвального навчання, що залежить від рівня фахового та лінгвістичного професіоналізму викладача, який здійснює білінгвальне навчання. Окрім того, зазначений етап білінгвального навчання передбачає високий рівень володіння студентами понятійним апаратом дисципліни, що вивчається білінгвально, а також уміння використовувати специфічні фахові терміни, що дає можливість вдосконалювати навички ведення бесіди за фахом, реферування,

⁶⁷⁹ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Активний проблемно-ситуаційний метод підготовки фахівців // Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку". Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир : ЖВІ НАУ, 2013. С. 160 – 162.

⁶⁸⁰ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. № 1(66). С. 257 – 269.

анотування спеціальних текстів, характерних для соціальної сфери⁶⁸¹.

У процесі реалізації цього етапу в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено для здійснення білінгвального навчання дисципліну полемічного характеру "Актуальні проблеми соціальної роботи". При цьому, можливими для здійснення білінгвального навчання на цьому етапі могли бути і інші дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, такі як: "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", "Соціальна терапія", "Соціальний фандрайзинг".

Варто відзначити, що вивчення дисципліни розпочинається із представлення особливостей наукової літератури (особливості мови наукової літератури, особливості використання словників, довідників, представлення особливостей перекладу спеціальних термінів, скорочень, основних форм і видів перекладу), зважаючи на немовний профіль навчання студентів. Теоретичний матеріал до дисципліни "Актуальні проблеми соціальної роботи" презентується білінгвально (українською мовою та в кінці лекції анотаційно англійською мовою. Варто відзначити, що анотація має розгорнутий, підсумковий характер, супроводжується слайдами). Після лекційного матеріалу, представленого білінгвально, студентам пропонується

⁶⁸¹ Ситняківська С. М. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2011. № 57. С.88 – 93.

перелік теоретичних запитань та професійно-орієнтованих завдань, які вони повинні виконати іноземною мовою (Додаток Б).

Підсумком вивчення дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, виокремленої для білінгвальної підготовки студентів, є екзамен, який вони також повинні скласти іноземною (англійською) мовою. Проміжний контроль засвоєння матеріалу дисципліни здійснюється у тестовій формі, що дає можливість перевірити як мовну, так і професійну компетентність студентів. Для цього тести побудовані іноземною мовою, але запитання містять перевірку знань виключно соціально-педагогічних феноменів (Додаток В).

Співвідношення рідної і іноземної мови на цьому етапі навчання характеризується витісняючою моделлю, з набуттям елементів паритетної.

Отже, на цьому етапі на основі продуктивних методів навчання вдається суттєво посилити фахову компетентність студентів, розвиваючи при цьому їх білінгвальну професійну комунікативну компетентність⁶⁸².

На четвертому (еволюційному) етапі білінгвального навчання (III семестр навчання магістратури), який передбачає використання іноземної мови при вивченні оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, білінгвальне навчання повинно забезпечувати розширення і збагачення виключно фахової компетентності студентів, за умови досягнення

⁶⁸² Ситняківська С. М., Сейко Н. А. Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics) : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 165 с.

студентами високого рівня мовної компетентності на попередньому етапі білінгвального навчання⁶⁸³.

Оскільки іноземна мова на цьому етапі починає відігравати домінуючу роль в умовах викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, у студентів розвиваються навички здійснення комунікації іноземною мовою на фахову тематику, що дасть їм можливість вільно і глибоко зануритися у предметний зміст дисципліни, що вивчається білінгвально.

Варто зауважити, що не усі студенти через низку причин психологічного, економічного, особистісного характеру можуть перейти на четвертий етап білінгвального навчання, тому на останньому році навчання, на якому передбачається вивчення оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, із усього контингенту студентів, які навчаються за відповідною спеціальністю і на відповідному курсі формується група студентів, спроможних вивчати такі дисципліни іноземною мовою. Кількість таких дисциплін може бути визначена за допомогою авторської методики щодо визначення обсягу навчального навантаження на студентів магістратури, яке вони повинні засвоювати на білінгвальній основі⁶⁸⁴.

Варто зазначити, що за своєю структурою система освіти загалом, і магістерської зокрема, наповнена

⁶⁸³ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

⁶⁸⁴ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

рядом внутрішніх протилежностей, серед яких і система білінгвального навчання. Тому для вирішення проблеми, які дисципліни навчального плану магістрів і в якій кількості бюджету часу потрібно викладати білінгвально, на наш погляд, доцільно взяти за основу статистичну теорію навчання, засновану на Великому принципі подвійності, законі єдності і боротьби протилежностей, системі Янь-Інь і принципі "золотого перетину"⁶⁸⁵.

На цьому етапі білінгвально можуть вивчатися усі дисципліни циклу професійної та практичної підготовки магістра за спеціальністю 231 "Соціальна робота": "Кейс-технології у соціальній роботі", "Управління кар'єрою соціального працівника", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Супервізія у соціальній роботі" та ін.

Методи, які використовуються на четвертому етапі білінгвального навчання, тотожні методам третього етапу. Вони характерні використанням продуктивних методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: проблемного навчання, пошуковий, функціональний. Особливістю еволюційного етапу білінгвального навчання є той факт, що він можливий лише на просунутому рівні білінгвального навчання⁶⁸⁶.

Загалом, весь процес білінгвального навчання від першого до шостого курсів спрямований на досягнення професійно-достатнього рівня білінгвальної професійної

⁶⁸⁵ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

⁶⁸⁶ Hammerly H. The immersion approach: LITMUS-Test of second language acquisition through classroom communication. The Modern Language Journal 79, 1987. P. 395 – 401.

комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У таблиці 3.3. представлені етапи та відповідні їм особливості змісту білінгвального навчання, а також співвідношення рідної та іноземної мови в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО.

Таблиця 3.3.

Етапи, особливості змісту білінгвального навчання та співвідношення рідної та іноземної мови в процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Етапи	Особливості змісту БН	Співвідношення рідної та іноземної мови
1 етап - дубляційний (I-IV семестр навчання)	Білінгвально-дидактичний елемент, який присутній у змісті усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки	Дубляційна модель з елементами доповнюючої
2 етап - доповнюючий (V-VIII семестр навчання)	Білінгвальний змістовий блок, який присутній у всіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки	Доповнююча модель з елементами паритетної
3 етап - паритетний (I-II семестр навчання маг.)	Дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається повністю білінгвально	Паритетна модель з елементами еволюційної
4 етап - еволюційний (III семестр навчання маг.)	Оптимальна кількість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються білінгвально	Еволюційна модель

Отже, основним результатом навчання майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

виступає сформованість їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

Тому в межах втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі білінгвальне навчання розглядається не як спосіб вивчення іноземної мови, а як шлях засвоєння соціально-педагогічних знань, забезпечення можливості долучитися до світових здобутків у галузі соціальної роботи та розвитку комунікативних здібностей особистості, які необхідні майбутньому фахівцю у сфері соціальної роботи, за рахунок використання іноземної мови як засобу навчання.

Зміст білінгвального навчання є міждисциплінарним синтезом фахових, мовних, соціокультурних елементів та, на різних етапах навчання, представлений різними одиницями складності: від білінгвально-дидактичного елемента на початковому етапі навчання до викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою, на завершальному етапі білінгвального навчання у ЗВО.

Специфікою процесуального втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у навчальний процес є її поетапність. Важливою особливістю функціонування моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з дидактичної точки зору є поєднання різних методів навчання (загальнодидактичних, спеціальних методів білінгвального навчання та комплексу репродуктивних та продуктивних методів викладання дисциплін циклу профе-

сійної та практичної підготовки), а також різноманітних варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі білінгвального навчання.

3.3. Проектування змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

*Додаткові засоби, що полегшують сприйняття
в умовах білінгвальної освіти,
сприяють розвитку умінь студентів
і прогресу у розробці концепцій*

*С. Крашен
(педагог, теоретик білінгвальної освіти)*

Дидактико-методичний аналіз моделей білінгвального навчання за такими параметрами: зміст, методи, принципи, технології навчання дав можливість визначити, що в умовах штучного білінгвізму зміст навчання лише частково детермінується двомовністю, але в основному, він відповідає загальноприйнятим стандартам одномовного навчання. Тому в умовах білінгвального навчання потрібно дотримуватися як загально дидактичних, так і спеціальних принципів навчання⁶⁸⁷.

Проте зміст навчання деякою мірою передбачає інтеграцію мови, на якій вивчається дисципліна, з матеріалом дисципліни, що вивчається, за що відповідає принцип розумово-мовної активності, принцип двомовності, які базуються на знаннях, отриманих рідною мовою.

⁶⁸⁷ Ситняківська С. М. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 1. С. 208 – 215.

Проектуючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, доцільно звернутися до освітньо-професійних програм ступенів вищої освіти: бакалавр та магістр галузі знань “Соціальна робота”, за якими готуються бакалаври із соціальної роботи та магістри соціальної роботи (Додаток Н).

Як уже було зазначено, зміст білінгвального навчання в умовах штучного білінгвізму не визначається двомовністю і повинен відповідати загальним стандартам навчання, що визначені у освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи (Додатки Д, Е). Білінгвальна освіта є лише елементом посилення змісту освіти за рахунок розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності як додаткової спеціальної (фахової) компетентності, яка забезпечує розширення і поглиблення професійних можливостей майбутнього фахівця соціальної сфери, підвищення рівня його конкурентоспроможності при працевлаштуванні⁶⁸⁸; 689.

Таким чином, спираючись на етапи реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО (табл. 3.3) та освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи (Додаток Д), можемо спроектувати зміст професійної підготовки майбутніх

⁶⁸⁸ Кузнецов А. Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2003. 238 с.

⁶⁸⁹ Куклис Ю. Я. Билингвальное обучение химии в Латвии: проблема и пути решения // Актуальные проблемы модернизации химико-педагогического и химического образования: Материалы 49 Всероссийской научно-практической конференции химиков-педагогов с международным участием, 15-17 мая 2002 г. С.-Петербург. СПб : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 241 – 242.

фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі таким чином.

На першому дубляційному етапі (I-IV семестри навчання) основною одиницею змісту є білінгвально-дидактичний елемент, який втілюється у змісті іноземної мови (у вигляді терміну чи термінологічного словосполучення) та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом I-IV семестрів навчання: "Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи", "Теорія та історія соціальної роботи", "Методика соціальної роботи", "Соціальне гувернерство", "Соціальна педагогіка", "Самовиховання та самоменеджмент особистості", "Соціалізація особистості", "Соціальна робота з різними групами клієнтів"⁶⁹⁰.

На цьому етапі зміст білінгвального навчання передбачає білінгвальне пояснення лише окремих елементів, які є складовими вивчення усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: насамперед, це фахові терміни, короткі історичні коментарі, біографічні довідки щодо визначних діячів соціальної сфери. З цією метою було розроблено і впроваджено у навчальний процес "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера", який містить більше трьохсот найбільш поширених понять і категорій із соціальної роботи та соціальної педагогіки як

⁶⁹⁰ Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXV. Том 3. С. 143 – 149.

базових дисциплін соціальної сфери з перекладом та тлумаченням українською та англійською мовами⁶⁹¹; 692; 693.

Таким чином, білінгвальні елементи стають присутніми у всіх дисциплінах циклу професійної та практичної підготовки з метою проникнення у предметно-змістову сферу спілкування студентів іноземною мовою. Варто зазначити, що кількість, якість і зміст цих елементів безпосередньо залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка, їх можливості викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально.

На другому, доповнюючому етапі (V-VIII семестри навчання) в умовах білінгвального навчання основною одиницею змісту є білінгвальний змістовий блок, основним акцентом змісту якого є додаткові знання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладається іноземною мовою⁶⁹⁴; 695.

⁶⁹¹ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: С. М. Ситняківська, І. В. Літяга; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 188 с.

⁶⁹² Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Коляденко, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 196 с.

⁶⁹³ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Вид. 3-тє, перероб. і доп. Житомир, 2016. 224 с.

⁶⁹⁴ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family") : навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 80 с.

До дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом V-VIII семестрів навчання відносяться: "Технологія соціальної роботи", "Соціальна геронтологія", "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки", "Соціальне консультування", "Соціальне проектування", "Соціальний супровід", "Основи реабілітології", "Соціальна медіація та посередництво", "Соціальна опіка і піклування" (Додаток Д). Бажано, щоб до усіх цих дисциплін були розроблені білінгвальні змістові блоки з метою по'єднання фахових і комунікативних компонентів з діяльнісним аспектом навчання, щоб у результаті моносистемні знання перейшли у полісистемні інтегративні знання. Це дасть можливість студентам на наступному етапі перейти до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки повністю на білінгвальній основі.

На третьому, паритетному етапі (I-II семестри навчання магістратури) одиницею змісту є викладання однієї з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою. Направленість змісту білінгвального навчання на цьому етапі – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.

У процесі реалізації цього етапу в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної

⁶⁹⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2017. Вид. 7. С. 80 – 82.

підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної роботи"⁶⁹⁶.

За цих умов, можливими для здійснення білінгвального навчання на цьому етапі могли бути і інші дисципліни циклу професійної та практичної підготовки.

На четвертому, еволюційному етапі (III семестр навчання магістратури) одиницею змісту є викладання оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі з точки зору бюджету навчального часу, який на них виділяється. Оптимальна кількість дисциплін, яку доцільно викладати на цьому етапі білінгвально обрахована на основі математичної моделі подвійності⁶⁹⁷ і становить від трьох до чотирьох дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (або 230 годин/4 кредити ECTS). Зважаючи на те, що у III семестрі магістратури згідно з ОПП для магістрів цикл дисциплін професійної та практичної підготовки становить сім основних дисциплін: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Соціальна реабілітація", "Соціальна терапія", "Кейс-технології в соціальній роботі", "Управління кар'єрою соціального працівника", "Супервізія у соціальній роботі", то згідно з методичною системою білінг-

⁶⁹⁶ Ситняківська С. М., Сейко Н. А. Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics) : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. [під грифом МОН України]. Житомир, 2014. 167 с.

⁶⁹⁷ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

вальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та на основі математичної моделі подвійності, доцільно викладати білінгвально лише три дисципліни. В умовах впровадження білінгвального навчання в Житомирському державному університеті імені Івана Франка за спеціальністю "Соціальна робота" було обрано для викладання іноземною мовою на цьому етапі наступні дисципліни: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Кейс-технології в соціальній роботі".

Направленість змісту на цьому етапі – наукова, в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки⁶⁹⁸.

Однак, варто зауважити, що для забезпечення викладання такої кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою НПП кафедри, що забезпечує білінгвальну підготовку фахівців соціальної сфери, повинні володіти високим рівнем не лише фахових знань, а й іноземної мови фахового спрямування.

Загалом зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі відповідно до етапів реалізації моделі професійної підготовки на білінгвальній основі можна представити у таблиці 3.4.

⁶⁹⁸Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі // Модернізація українського суспільства в умовах євроінтеграції: [збірник наукових робіт] / за заг. ред. Т. В. Семенюк, С. М. Коляденко, Н. П. Павлик. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2016. С. 103 – 108.

Таблиця 3.4.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

Етапи реалізації моделі білінгвального навчання	Назва навчальної дисципліни	Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку	Семестр
1 дубляційний (I-IV семестри навчання)	Нові інформаційні технології (білінгвальний дидактичний елемент)	90/3	I
	Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи (БДЕ)	240/8	I, II
	Теорія та історія соціальної роботи (БДЕ)	150/5	II
	Методика соціальної роботи (БДЕ)	180/6	III
	Соціальне гувернерство (БДЕ)	150/5	IV
	Соціальна педагогіка (БДЕ)	150/5	I
	Самовиховання та самоменеджмент особистості (БДЕ)	120/4	I
	Соціалізація особистості (БДЕ)	150/5	II
2 доповнюючий (V-VIII семестри навчання)	Соціальна робота з різними групами клієнтів (БДЕ)	165/5, 5	IV
	Технологія соціальної роботи (білінгвальний змістовий блок)	360/12	V, VI
	Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки (БЗБ)	90/3	VIII
	Соціальне консультування (БЗБ)	120/4	V
	Соціальне проектування (БЗБ)	120/4	VII
	Соціальний супровід (БЗБ)	180/6	VI
	Основи реабілітології (БЗБ)	90/3	VIII
	Соціальна медіація та посередництво (БЗБ)	90/3	VI
	Соціальна опіка і піклування (БЗБ)	90/3	VII
3 паритетний (I-II семестри магістратури)	Соціальна геронтологія (БЗБ)	90/3	VIII
	Актуальні проблеми соціальної роботи (білінгвальне викладання дисципліни)	120/4	II
4 еволюційний (III семестр магістратури)	Соціальна робота в громаді (викладання дисципліни ІМ)	105/3,5	III
	Адресна соціальна допомога та послуги (викладання дисципліни ІМ)	120/4	III
	Кейс-технології в соціальній роботі (викладання дисципліни ІМ)	90/3	III

Спроектувавши зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, варто взяти до уваги той факт, що процес навчання у вищій школі реалізується в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання.

Так, під формою організації навчального процесу розуміється спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання.

Залежно від мети, форми організації навчального процесу у ЗВО класифікують на: лекції, практичні, семінарські, лабораторні, лабораторно-практичні заняття; самостійна робота студентів; навчальні конференції; консультації; індивідуальні заняття; навчальна виробнича (педагогічна) практика; курсові, дипломні, магістерські роботи; форми контролю, оцінювання та обліку знань, умінь і навичок студентів (колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових, дипломних та магістерських робіт); форми організації науково-дослідної роботи студентів (науково-дослідні гуртки, проблемні групи, об'єднання, школи, студентські наукові товариства)^{699; 700}.

Із вищезазначених форм організації навчального процесу в умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка були задіяні такі форми організації

⁶⁹⁹ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

⁷⁰⁰ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль : ТИПУ, 2007. 223 с.

навчального процесу: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів, консультації, індивідуальні заняття, а форми контролю, оцінювання та обліку знань, умінь та навичок студентів: тестовий контроль, підсумкові модульні контрольні роботи, заліки, іспити.

Вибір таких форм організації навчального процесу зумовлений метою моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у закладі вищої освіти – формуванням білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та особливістю гуманітарної спеціальності немовного профілю "Соціальна робота", ОПП якої майже не передбачає лабораторних занять та навчальну виробничу (педагогічну) практику та захист курсових, дипломних, магістерських робіт іноземною мовою.

У зв'язку з цим вважаємо, що білінгвальний компонент має бути присутнім у нормативних документах, що регламентують підготовку фахівців соціальної сфери на етапі ліцензування і акредитації спеціальностей.

Оскільки професійна підготовка на білінгвальній основі є лише елементом посилення змісту освіти за рахунок розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності як додаткової фахової компетентності, то зміст білінгвального навчання відповідає загальним стандартам навчання і при втіленні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі використовуються традиційні форми організації навчального процесу. Однак, не дивлячись на те, що форми організації навчального процесу в умовах впровадження моделі професійної підготовки

майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є традиційними, на кожному із етапів впровадження цієї моделі вони мають свої особливості.

Традиційно найважливішою формою навчання і виховання студентів є лекція. Лекція (лат. *lectio* – читання) – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки⁷⁰¹.

Вона є найбільш економним способом передавання й засвоєння навчальної інформації, оскільки викладач добирає найголовніше, найістотніше. Це ключовий інформаційний потік у навчальному процесі вищої школи, який дає змогу студенту отримати максимальний масив інформації у мінімально короткі строки. Однак, вивчити певну дисципліну лише за лекційними матеріалами неможливо, оскільки лектор подає інформацію не в повному обсязі.

Розглянемо ті види лекцій, які доцільно застосовувати в умовах білінгвального навчання:

Бінарна лекція. У цій лекції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. (табл. 3.5)⁷⁰².

⁷⁰¹ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль : ТИПУ, 2007. 223 с.

⁷⁰² Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль : ТИПУ, 2007. 223 с.

Таблиця 3.5.

Зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі на різних етапах БН

Етапи навчання	Зміст навчання	Методи навчання	Форми організації навчання
1 (дубляційний)	Основна одиниця змісту – білінгвально-дидактичний елемент, який є у змісті іноземної мови (у вигляді терміну чи термінологічного словосполучення) та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, направленість змісту навчання – загальнонаукова, що носить соціокультурний характер.	<i>Традиційні загальнодидактичні</i> методи навчання: фронтальний, репродуктивний; пояснювально-ілюстративний. <i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).	Бінарні лекції, бінарні практичні заняття, консультації. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: фронтальна робота студентів, групова, самостійна.
2 (доповнюючий)	Основна одиниця змісту – білінгвальний змістовий блок, який об'єднує фахові і комунікативні компоненти з діяльнісним боком навчання, як результат моносистемні знання переходять у полісистемні інтегративні знання. Основний акцент у змісті на додаткові знання з дисци-	<i>Традиційні загальнодидактичні</i> методи навчання: фронтальний, репродуктивний; пояснювально-ілюстративний, функціональний. <i>Розвивальні методи</i> навчання (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги). <i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні). <i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в	Лекційний спецкурс, практичні заняття, консультації, інтерактивна діяльність викладачів і студентів, самостійна робота. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна, групова робота студентів,

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

	плін циклу професійної та практичної підготовки, що представляються іноземною мовою.	мову", "містка-підказки", "перемикання коду".	самостійна робота студентів, парна робота студентів.
3 (паритетний)	Одиниця змісту – дисципліна іноземною мовою, направленість змісту – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.	<p><i>Традиційні загальнодидактичні методи навчання:</i> фронтальний, репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний, функціональний.</p> <p><i>Розвивальні методи навчання</i> (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).</p> <p><i>Спеціальні методи навчання:</i> м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні).</p> <p><i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду".</p> <p><i>Інтерактивні методи навчання:</i> інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака", ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод.</p> <p><i>Інноваційні методи:</i> варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж".</p>	Проблемні лекції, практичні заняття, консультації, інтерактивна діяльність студентів, самостійна робота. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна, групова робота студентів, самостійна робота студентів, парна, фронтальна робота студентів.
4 (еволюційний)	Одиниця змісту – дисципліни іноземною мовою. Направленість змісту – наукова в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості.	<p><i>Традиційні загальнодидактичні методи навчання:</i> фронтальний, репродуктивний; продуктивні (метод проблемного навчання, евристичний, доцільних завдань); пояснювально-ілюстративний, функціональний.</p> <p><i>Розвивальні методи навчання</i> (виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, ме-</p>	Тематичні лекції, практичні заняття, консультації, індивідуальні заняття, інтерактивна діяльність студентів, самостійна

	<p>кості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.</p>	<p>тод "мозкового штурму", дискусія, диспут, рольові, ділові ігри, розмова за круглим столом, навчальні тренінги).</p> <p><i>Спеціальні методи</i> навчання: м'яка імерсія, методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні).</p> <p><i>Спеціальні прийоми</i> білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду".</p> <p><i>Інтерактивні методи</i> навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою, "мозкова атака", ділові, рольові ігри, навчальні тренінги, парне, групове виконання творчих завдань, моделювання ситуацій, відеолекторії, кейс-метод.</p> <p><i>Інноваційні методи</i>: варіаційних наближень, метод "соціальних Інтернет-мереж", "суперпозиції".</p>	<p>робота. Форми організації роботи студентів під час проведення занять: індивідуальна робота студентів, самостійна робота студентів (самостійна робота з навчальною літературою, науковими текстами, самостійне виконання тренувальних вправ, вирішення соціально-педагогічних задач), парна, фронтальна, групова робота студентів.</p>
--	--	---	--

Впроваджуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" на першому (дубляційному) етапі було дещо модифіковано принцип проведення бінарної лекції. Оскільки на цьому етапі на лекціях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки планується введення білінгвально-дидактичних елементів (англійською мовою), але не усі НПП кафедри соціальних технологій ЖДУ імені Івана Франка спроможні викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, то навчальний матеріал рідною мовою подається одним викладачем (який викладає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки), а білінгвально-дидактичні елементи з цієї дисципліни іноземною мовою (англійською) подаються викладачем-білінгвом, який втілює модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО^{703; 704; 705}.

Така лекція доцільна для здійснення міжпредметних зв'язків між іноземною мовою та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки. У даному випадку

⁷⁰³ Sytnyakovska S. Bilingual Education of Social Sphere Specialists in Ukraine (the case of Zhytomyr Ivan Franko State University). "Edukacja Międzykulturowa" 2016, nr 5, Wydawnictwo Adam Marszałek. S. 65 – 77.

⁷⁰⁴ Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2016. Випуск № 1 (83). С. 135 – 143.

⁷⁰⁵ Ситняківська С. М. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2011. № 57. С.88 – 93.

вона може бути не проблемною, що є характерним для бінарних лекцій, а носити інформаційний характер. Активність викладачів, нестандартність лекції, пояснення основних понять і категорій як рідною, так і іноземною мовами викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує у студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Лекційний спецкурс виходить за межі навчальної програми, значно розширює і поглиблює наукові знання, полегшує їх творче осмислення, "вводить" студентів у проблематику певної наукової школи. Найчастіше спецкурси ґрунтуються на матеріалі науково-дослідної роботи викладача⁷⁰⁶.

У зв'язку з цим вважаємо, що відсутність спецкурсів і факультативів у стандартизованих навчальних планах і освітніх програмах підготовки фахівців соціальної сфери працює не на користь білінгвального навчання.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому (доповнюючому) етапі основною формою роботи можна вважати лекційний спецкурс, принципи проведення якого були модифіковані, зважаючи на специфіку організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання. Цей етап передбачає введення у зміст навчання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

⁷⁰⁶ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

Хоча білінгвальні змістові блоки не виходять за межі навчальної програми, але суттєво відрізняються від змістового матеріалу дисципліни тим, що матеріал лекції викладається українською мовою з подальшим анотаційним узагальненням англійською мовою. Окрім того, оскільки білінгвальний змістовий блок містить у собі додаткову інформацію з навчальної дисципліни і його вивчення розширює і поглиблює знання студентів із відповідної дисципліни, то такі БЗБ можна виокремити у лекційні спецкурси до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що вивчаються студентами протягом V – VIII семестрів навчання.

Проблемна лекція, на відміну від інформаційної лекції це – форма організації навчального процесу, за якою студенти отримують інтерпретовану викладачем інформацію. На проблемній лекції новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке потрібно відкрити, вирішивши проблемну ситуацію. Завдання педагога полягає в необхідності прогнозувати проблемну стратегію навчання, забезпечити участь студентів в аналізі наявної суперечності, залучати їх до вирішення проблемних ситуацій, вчити висувати оригінальні шляхи їх вирішення, вчити аналізувати отриману нову інформацію в світлі відомих теорій, висувати гіпотези і використовувати різноманітні методи для їх вирішення (табл. 3.5)⁷⁰⁷;
708.

⁷⁰⁷ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

⁷⁰⁸ Берберян А. С. Использование технологий личностно-центрированного обучения в процессе аудиторной работы в вузе. Четвёртая годовичная научная конференция (30 ноября – 4 декабря 2009 г.). Сборник научных статей : в 2 частях. Часть 2. Ереван, Изд-во РАУ, 2010. С. 546 – 556.

У процесі реалізації третього (паритетного) етапу моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота" було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання дисципліну полемічного характеру "Актуальні проблеми соціальної роботи".

Найбільш ефективною формою навчання на цьому етапі стала проблемна лекція. На проблемній лекції залучення студентів до активної діяльності здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій. Оскільки на третьому етапі білінгвального навчання дисципліна циклу професійної та практичної підготовки викладається повністю білінгвально, то проблемна лекція, на якій викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і вирішує їх сам та за допомогою студентів, є ефективною, бо вона дозволяє залучити студентів до пошуку рішень, тобто залучити до інтерактивної діяльності, що є доречним і дієвим в умовах білінгвального навчання⁷⁰⁹.

Тематична лекція є основним видом лекції у вищій школі. Вона висвітлює конкретну тему навчальної програми з певної дисципліни. Такі лекції поділяють на вступні і підсумкові. Вступна лекція дає загальне уявлення про завдання і зміст курсу, розкриває структуру і логіку розвитку конкретної галузі науки, взаємозв'язки з іншими дисциплінами. Підсумкова лекція завершує

⁷⁰⁹ Осмоловская И. М. Инновации и педагогическая практика // Народное образование. 2010. № 6. С. 182 – 188.

лекційний курс, систематизує здобуті знання, підводить підсумки прочитаного (табл. 3.5)^{710; 711}.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" на четвертому (еволюційному) етапі однією з форм роботи є тематична лекція, яка висвітлює конкретну тему навчальної програми з певної дисципліни. Оскільки мета тематичної лекції – розкрити основні положення теми, досягнення науки, з'ясувати невирішені проблеми, узагальнити досвід роботи, дати рекомендації щодо використання основних висновків за темами на практичних заняттях, то такий вид лекцій доцільно використовувати лише на еволюційному етапі білінгвального навчання, який передбачає оволодіння фаховим матеріалом іноземною мовою⁷¹².

Лекція також органічно пов'язана з такою формою занять як практичне заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами

⁷¹⁰ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

⁷¹¹ Журбенко В. А., Саакян Э. С. Инновационные методы обучения в высшем образовании // Материалы второй всероссийской научно-практической конференции: Инновации в образовании и медицине. Махачкала. 2015. С. 48.

⁷¹² Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Д., 2014. 416 с.

відповідних завдань⁷¹³.

Практичні заняття проводять паралельно із проведенням усіх основних курсів лекцій. Вони зорієнтовані, передусім, на поглиблення і розширення здобутих студентами на лекціях чи внаслідок роботи над навчальними посібниками знань, а також на оволодіння методикою роботи з науковим та навчальним матеріалом і типовими для цієї дисципліни практичними навичками.

Для ефективного проведення практичних занять необхідно, щоб студент був попередньо ознайомлений зі змістом певного розділу курсу лекцій, із теорією, практичне використання якої йому належить опанувати⁷¹⁴.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на усіх етапах (дубляційному, доповнюючому, паритетному, еволюційному) білінгвального навчання використовується така форма організації навчання як практичні заняття, на яких поглиблюються і розширюються отримані на лекціях знання студентів, на них студенти поступово оволодівають методикою роботи з навчальним, а потім і науковим білінгвальним матеріалом, а також практичними навичками білінгвального спілкування на фахову тематику⁷¹⁵.

⁷¹³ Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

⁷¹⁴ Практикум з педагогіки : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. / За заг. ред. О. А. Дубасенюк. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 464 с.

⁷¹⁵ Ситняківська С. М. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2011. № 57. С.88 – 93.

Зважаючи на особливості процесу професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі, ефективним на практичних заняттях виявилось подання викладачем пояснювально-лекційним методом певних елементів нового навчального матеріалу. Шляхом опитування на таких заняттях викладач контролює засвоєння студентами цього матеріалу і сприяє його закріпленню. На практичних заняттях викладач поетапно подає новий матеріал з теоретичних питань, супроводжує його демонстрацією і показом макетів, слайдів тощо. Потім організовується обговорення цього матеріалу і здійснюється контроль рівня його засвоєння, що спрощує засвоєння нового матеріалу студентами і дає можливість викладачу контролювати рівень засвоєння навчального матеріалу, що є необхідним в умовах білінгвального навчання (табл. 3.5)^{716; 717}.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому, третьому та четвертому етапах вважаємо цю форму організації навчання найбільш ефективною. Практичне заняття, де правильно організована робота, надає всім учасникам можливості діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування зокрема, володіння прийомami активного слухання, прийняття загального рішення, розв'язання протиріч. Викладач має можливість врахувати

⁷¹⁶ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

⁷¹⁷ Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

індивідуально-психологічні особливості студентів, а студенти можуть почувати себе психологічно комфортно⁷¹⁸.

Серед переваг практичного заняття над лекційним можемо виділити, що під час таких занять спрацьовує психологічний фактор конкуренції студентів, тобто порівняння себе з іншими та вдосконалення своїх власних умінь та навичок, практичні заняття надають можливість проводити ігрові командні форми навчання, де суперництво та перемога мотивує студентів працювати краще, бути активними, під час такого заняття студенти мають можливість постійно слухати і повторювати той матеріал, який був продемонстрований одногрупниками та викладачем, що є дуже важливим в умовах білінгвального навчання, практичні заняття дозволяють студентам помічати помилки інших, виправляти їх та запобігати вживати лексичні одиниці, лексико-граматичні структури та конструкції з помилками.

До інших переваг практичного заняття належить можливість студентів обговорювати новини, цікаві події, що відбулися останнім часом у соціальній сфері, а також дискутувати, доводити свої думки, що дозволяє вдосконалити навички як монологічного, так і діалогічного мовлення за фаховою тематикою⁷¹⁹.

Отже, можемо узагальнити, що практичні заняття у поєднанні із тематичними лекціями, виявилися самими ефективними формами організації навчальної діяльності з точки зору набуття лінгвопрофесіональних компетент-

⁷¹⁸ Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

⁷¹⁹ Ситняківська С. М. Особливості білінгвальної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Житомирському державному університеті імені Івана Франка // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2011. № 57. С. 88 – 93.

ностей на усіх етапах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота".

Консультація. Їй належить особливе місце у структурі навчального процесу у вищій школі. Консультації (лат. *consuitatio* – звернення за порадою) – поради, пояснення викладача студентам з будь-якого питання.

Проводять навчальну консультацію у формі співбесіди індивідуально чи з групами у позанавчальний час за певним графіком або у разі потреби – після вивчення розділу програми, у процесі вивчення і особливо під час підготовки до іспитів, написання курсових, дипломних робіт (табл. 3.5) ^{720; 721}.

Оскільки обсяг навчальної інформації збільшується, а аудиторний час або містить ту саму кількість годин, або скорочується, виникає необхідність індивідуального й групового консультування студентів для кращого засвоєння ними нових знань і вироблення навичок культури навчальної праці. Складні, комплексні теми з окремих дисциплін іноді потребують і поточних консультацій.

Специфіка консультацій, як правило, полягає у добровільному відвідуванні їх студентами. Це також є формою особистого спілкування студента з викладачем ⁷²¹.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгва-

⁷²⁰ Сухомлинський В. О. Сто порад учителю : вибр. твори : у 5-ти т. Київ, 1976. Т. 2. 188 с.

⁷²¹ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008. 247 с.

льній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" така форма організації навчальної діяльності як консультація є необхідною на усіх рівнях (дубляційному, доповнюючому, паритетному, еволюційному) білінгвального навчання, оскільки в умовах такого навчання при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки зустрічається велика кількість лінгвістичних феноменів, які для студентів немовної спеціальності потребують додаткового пояснення щодо їх значення та використання.

Чим активніші студенти, тим рівноправнішими учасниками навчального процесу у вищій школі вони себе вважають, тим кращі їх результати. Впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" потребує, щоб навчання було інтерактивним. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх студентів⁷²².

Інтерактивне (лат. Inter – між і actio – дія) навчання – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих і педагогічних ситуацій, використання ролевих ігор, спільне розв'язання проблем, вироб-

⁷²² Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

лення спільної стратегії подолання складних ситуацій тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, конструктивного творчого мислення; виробленню цінностей; створенню атмосфери співпраці, взаємодії; дає змогу майбутньому фахівцю соціальної сфери розвивати свої здібності, оскільки є своєрідним стимулюючим елементом, що забезпечує зростання активності студентів⁷²³.

Отже, використання приведених форм організації навчальної діяльності студентів за умови впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі сприяє формуванню високоосвічених, компетентних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців, готових входити в глобалізований світ, відкрите полікультурне інформаційне середовище. Однак, для повного забезпечення ефективності вищезазначеної моделі необхідно впровадження відповідних методів навчання, які дадуть можливість активізувати складний процес білінгвальної підготовки у ЗВО.

Питання існування спеціальних методів, специфічних для білінгвального навчання, є на сьогоднішній день предметом дискусій. Деякі вчені наполягають на необхідності виокремлення таких методів.

Так, Г. Воде вважає імерсію універсальним методом білінгвального навчання. При цьому, він має на увазі як тотальну імерсію (коли навчальна дисципліна вивчається повністю іноземною мовою, а посилання на рідну мову та літературні джерела мають досить обмежений харак-

⁷²³ Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, А. В. Пироженко. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

тер), так і м'яку (в умовах якої допускається використання рідної мови, особливо при поясненні понять, термінів, специфічних фахових феноменів)^{724; 725}.

Але не усі вчені, викладачі-білінгви погоджуються з таким твердженням. Так, Е. Отен вважає, що методи іммерсії є ефективними лише у тих країнах, де білінгвізм є природнім (Канада, США, Австралія). Вчений вважає, що у тих країнах, де білінгвізм є штучним (Україна, Німеччина), і студенти за межами навчального закладу майже не зустрічаються з іноземною мовою, не спілкуються з носіями мови, на методика і методи іммерсії покластися неможливо. У такому випадку треба розробляти специфічні методи, орієнтуючись не лише на білінгвальне навчання, а і на специфіку фаху, за яким навчаються студенти білінгвальним способом⁷²⁶.

В якості спеціальних методів, притаманних білінгвальному навчанню, вчений-білінгв Е. Турман пропонує методи візуальної підтримки (visual support), методи формування техніки читання спеціальних текстів (reading support), когнітивні методи мовної підтримки (language support), прийоми "включення" у мовне середовище (input), використання "містка-підказки" (bridging prompting), "переключення коду" (code-switching) та багато інших^{727; 728}.

⁷²⁴ Wode H. A European Perspective on Immersion Teaching: the German Scenario. In: J. Arnau / J. M. Artigal (Hrsg.) / Immersion programmes: a European perspective, Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998, S. 43 – 65.

⁷²⁵ Wode H. Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Ismaning (Hueber), 1995. 202 s.

⁷²⁶ Otten E., Thurmann E. // Die Neuen Sprachen, 1993. № 1-2 (92). S. 69 – 94.

⁷²⁷ Thurmann E. // Neudeutsche Schule, 1994. № 9 (46). S. 34 - 36.

Сукупність методів, які доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання може бути представлена двома групами:

- загальнодидактичні методи;
- спеціальні методи і прийоми білінгвального навчання (рис. 3.12)⁷²⁹.



Рис. 3.11. Сукупність методів і прийомів білінгвального навчання

На наш погляд, лише сукупність загальнодидактичних та спеціальних методів дасть позитивний результат,

⁷²⁸ Thurmann, E. "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht" / E. Thurmann – In Bach, G. & Niemeier, S. (eds.). 2005. 338 s.

⁷²⁹ Ширин А. Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестник новгородского государственного университета. Великий Новгород : Из-во НовГУ, 2013. № 31. С. 63 – 78.

при чому до уваги потрібно брати і специфіку фаху, за яким здійснюється білінгвальне навчання. Адже білінгвальна підготовка у даному аспекті постає не лише як лінгвістична категорія щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Ми розглядаємо білінгвальне навчання як засіб формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності шляхом викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, що дасть можливість набуту студентам не лише комунікативних, а і професійних знань та умінь, які надалі сприятимуть їм не лише у вирішенні реальних життєвих і професійних проблем, а й спонукатимуть до особистісного самовизначення та самореалізації.

Варто зазначити, що впровадження білінгвального навчання у ЗВО України, попри очевидну актуальність, має серйозні проблеми. Вони стосуються різних сторін його впровадження у навчальний процес, а особливо методологічної та технологічної: насамперед, відсутності відповідного науково-педагогічного супроводу та методичного забезпечення, використання в процесі його втілення лише традиційних методів навчання. Традиційні методи проведення лекційних, практичних занять в умовах впровадження професійної підготовки студентів на білінгвальній основі потребують суттєвої модернізації, адже такий процес навчання акумулює в собі не лише професійний, а і лінгвістичний аспект, пов'язаний з викладанням дисциплін цик-

лу професійної та практичної підготовки іноземною мовою⁷³⁰.

Важливе місце в організації та здійсненні процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на білінгвальній основі, як і фахівця будь-якої іншої галузі, належить цілісній системі методів навчально-виховного процесу, що є необхідним інструментарієм у процесі отримання науково-практичних знань. Побудова такої цілісної системи можлива шляхом забезпечення взаємозв'язку між загальнодидактичними і спеціальними методами та прийомами білінгвального навчання, оскільки викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою супроводжується і загальнодидактичними методами викладання таких дисциплін і спеціальними методами, притаманними білінгвальному навчанню⁷³¹.

Впроваджуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота", зважаючи на те, що на першому (дубляційному) етапі білінгвально вводиться лише білінгвально-дидактичний елемент, було встановлено, що для

⁷³⁰ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. № 1(66). С. 257 – 269.

⁷³¹ Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

ефективного процесу навчання достатньо загальнодидактичних методів навчання (табл. 3.5).

До загальнодидактичних методів та прийомів, які використовують при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою можна віднести: традиційні – фронтальний метод, спрямовуючі бесіди, лекції, репродуктивний метод; до розвиваючих – дискусії, диспути, рольові та ділові ігри, метод мозкового штурму, розмова за круглим столом, навчальні тренінги, евристичні бесіди, інтерактивні презентації, практичні групові, парні й індивідуальні вправи, моделювання ситуацій, проектування програм, проектів; до відкритих – вільна діяльність, індивідуалізований навчальний план, учбовий проект. Серед традиційних розвивальних методів навчання, які відзначилися своєю ефективністю на цьому етапі навчання були виділені: виконання індивідуальних, парних тренувальних вправ, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму"^{732; 733; 734}.

В умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка при підготовці фахівців спеціальності "Соціальна робота" на другому (доповнюючому) етапі загальнодидактичних методів уже не достатньо, адже на цьому етапі основною одиницею змісту є білінгвальний

⁷³² Бойченко В. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету // Вісник львівського університету. 2009. № 25. С. 293 – 299.

⁷³³ Асахова В. М. Нові методи навчання. К. : Освіта України, 1998. 247 с.

⁷³⁴ Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 1985. 348 с.

змістовий блок, який об'єднує фахові і комунікативні компоненти з діяльнісним боком навчання. Тобто навчання відбувається рідною мовою і лише окремі елементи (у вигляді незначної кількості лекцій і практичних занять викладаються білінгвально). А для того, щоб моносистемні знання перейшли у полісистемні інтегративні знання потрібно використання спеціальних методів та прийомів навчання (табл. 3.5)^{735; 736; 737; 738}.

До спеціальних методів можуть бути віднесені: імєрсія (тотальна, коли навчальна дисципліна повністю викладається іноземною мовою, та м'яка, коли допускається використання рідної мови, особливо при введенні термінів і понять), методи мовної підтримки (візуальні, опорні, когнітивні) та спеціальні прийоми білінгвального навчання – "включення" в мову (input),

⁷³⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із сучасних шляхів підготовки соціальних педагогів до роботи у полікультурних умовах. Економіка та управління : аналіз, тенденції і перспективи розвитку : [збірник наукових робіт / за заг. ред. Т. В. Семенюк, С. М. Коляденко, Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. С. 153 – 157.

⁷³⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як один із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXVII. Том 2. С. 109 – 114.

⁷³⁷ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

⁷³⁸ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Білінгвальне навчання в системі неперервної освіти як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 травня 2016 р., м. Київ), Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова. Київ : НАУ, 2016. С. 221 – 224.

"містка-підказки" (bridging prompting), "перемикання коду" (code — switching) та інші⁷³⁹.

На другому етапі серед спеціальних методів і прийомів білінгвального навчання ефективними виявилися метод м'якої імерсії, метод мовної підтримки (візуальної, опорної, когнітивної) та спеціальних прийомів білінгвального навчання: "включення в мову", "містка-підказки", "перемикання коду" у поєднанні із загальнодидактичними методами: метод кейсів, контент-навчання, а також пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний (табл. 3.5)⁷⁴⁰.

Доречно зазначити, що в умовах реалізації білінгвального навчання як загальнодидактичні, так і спеціальні методи повинні бути такими, що при набутті фахових знань рідною та іноземною мовою спонукають до дії. Такі методи в педагогіці прийнято називати активними⁷⁴¹.

Саме таким методам відводиться домінуюча роль в умовах реалізації білінгвальної системи навчання на третьому (паритетному) етапі впровадження моделі білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (табл. 3.5)⁷⁴².

Це пояснюється тим, що одиницею змісту на цьому етапі є дисципліна циклу професійної та практичної

⁷³⁹ Ширин А. Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестник новгородского государственного университета. Великий Новгород : Из-во НовГУ, 2013. № 31. С. 63 – 78.

⁷⁴⁰ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 320 с.

⁷⁴¹ Дяченко – Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі // Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14. С. 74 – 79.

⁷⁴² Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Вип. 29. К., 2001. 235 с.

підготовки, яка викладається повністю іноземною мовою, направленість змісту – пізнавально-навчальна у рамках обраної навчальної дисципліни.

У процесі реалізації цього етапу у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної роботи", викладання якого потребувало не лише використання існуючих активних методів навчання, а і спонукало до розробки нових методів (табл. 3.5)⁷⁴³.

Загалом, під активними методами навчання розуміють методи, які спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована, головним чином, не на подання викладачем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності, тобто перехід до розвитку пізнавальних мотивів, дослідницького, проблемного, пошукового процесу навчання⁷⁴⁴.

⁷⁴³ Астахова В. І. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики // Педагогіка і психологія. 2002. № 3. С. 15 – 18.

⁷⁴⁴ Лозова В. І., Золотухіна С. Т., Гриньова В. М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін // Вища і середня педагогічна освіта. Київ, 1989. № 14. С. 63 – 68.

Виділяють наступні характерні особливості активного навчання: примусова активізація мислення, коли студент змушений бути активним незалежно від його бажання; досить тривалий час залучення студентів у навчальний процес, оскільки їх активність повинна бути не короткочасною і епізодичною, а значною мірою стійкою і тривалою (тобто протягом всього заняття); самостійне творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації та емоційності студентів. Саме ці особливості є необхідними при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Для забезпечення продуктивного рівня знань та активізації білінгвального навчання потрібно розробляти інноваційні активні методи навчання, які створюють можливість підвищити рівень сприйняття та засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою⁷⁴⁵.

Одним із методів, який, на наш погляд, доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання, можна вважати метод інтерактивного навчання, у якому закладений розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетентності студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні

⁷⁴⁵ Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності // Проб. і персп. розв. фін. системи України. 2003. Вип. 9. С. 151 – 153.

рішення з метою виховання активних громадян суспільства^{746; 747}.

Базовим принципом реалізації інтерактивних методів є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати та навіть спілкування у соціальних Інтернет-мережах. Така діяльність відповідає особистісно-діяльнісному підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. При її виконанні забезпечується позитивний вплив колективу та соціуму на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі^{748; 749}.

З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студенту максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень.

Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань,

⁷⁴⁶ Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / П. Шевчук, П. Фенрих. Щецін : WSAP, 2005. С. 7 – 23.

⁷⁴⁷ Караяни А. Г. Активные методы социально-психологического обучения. М., 2003. С. 2 – 10.

⁷⁴⁸ Вайнола Р. Х., Сисоева С. О. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 152 с.

⁷⁴⁹ Караяни А. Г. Активные методы социально-психологического обучения. М., 2003. С. 2 – 10.

забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері. Інтерактивність у навчанні можна розглядати як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, полілогу, тобто активного спілкування. На нашу думку, інтерактивним може бути названий метод, завдяки якому той, хто навчається, є не лише учасником (спостерігачем), але активним творцем процесу навчання⁷⁵⁰.

Практичний досвід показує, що використання у навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшити діапазон термінологічної лексики за фахом, зробити процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно-значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний потенціал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах.

У процесі реалізації інтерактивного навчання засвоєння матеріалу відбувається не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування⁷⁵¹.

В умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі доцільно використовувати наступні адаптовані інтерактивні

⁷⁵⁰ Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, А. В. Пироженко; ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. С. 8 – 24.

⁷⁵¹ Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / П. Шевчук, П. Фенрих. Щецін : WSAP, 2005. С. 7 – 23.

форми та методи навчання: інтерактивні презентації, дискусії іноземною мовою на вирішення актуальних фахових проблем, "мозкова атака" (brainstorming), метод "бесіда за круглим столом" (round-table talk), "ділові ігри", рольові ігри, конкурси презентацій, практичних робіт, навчальні тренінги, колективне вирішення проблемних ситуацій, творчих завдань, парне, групове, індивідуальне виконання тренувальних вправ, творчих завдань, моделювання ситуацій, створення програм, проектів, відео-лекторії, моделювання та презентації інтерактивних сцен⁷⁵².

Ці інтерактивні методи повинні застосовуватися на лекційних, практичних заняттях в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, що дасть можливість інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і, згодом, творчого застосування професійних знань іноземною мовою при вирішенні практичних завдань, підвищить мотивацію студентів, студенти отримають досвід встановлення контакту з клієнтами іноземною мовою, досвід діалогічної пізнавальної діяльності, комунікативних відносин.

Варто також відзначити, що використання інтерактивних форм і методів в умовах білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє становленню й удосконаленню професійної компетен-

⁷⁵² Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. № 1(66). С. 257–269.

тності студентів, шляхом їх залучення до осмисленого переживання індивідуальної та колективної діяльності для нагромадження досвіду, у тому числі й іншомовного професійного спілкування та шляхом професійного спілкування іноземною мовою не лише під час навчальних занять, а і під час самостійної роботи – у процесі пошуку та обробки необхідного навчального матеріалу, спілкуванні з членами групи чи колегами з різних країн світу у соціальних Інтернет-мережах.

Інтерактивні методи навчання дають можливість постійної комунікації не лише із викладачем, а й з членами групи та соціуму, що дає можливість розвивати навички співробітництва уже в процесі навчальної і творчої діяльності, а також з'являється можливість зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь і навичок студентів постійним і більш гнучким^{753; 754; 755}.

Однак, зазначені інтерактивні методи навчання є не завжди ефективними і прийнятними в умовах професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Для підвищення ефективності вивчення дисциплін циклу професійної та практичної

⁷⁵³ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький, 2013. № 1(66). С. 257 – 269.

⁷⁵⁴ Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал № 5 (49). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 363 – 372.

⁷⁵⁵ Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2016. Випуск № 1 (83). С. 135 – 143.

підготовки іноземною мовою були розроблені інноваційні методи навчання, які базуються не лише на лінгвістичних принципах навчання, а в яких враховуються і педагогічні, психологічні, соціальні і фахові особливості соціально-педагогічного профілю. Була виділена цільова домінанта білінгвального навчання майбутніх спеціалістів соціального профілю, тобто не лише мовна компетентність (рівень володіння фаховою іноземною мовою), а й врахований психолінгвістичний аспект (тобто коли, за яких умов і для яких цілей фахівцем буде використовуватися знання фахової іноземної мови), соціологічний аспект (адже висококваліфікований фахівець, який здатен вирішувати професійні завдання не лише рідною мовою, а й іноземною, і таким чином є відкритий значно більшій кількості клієнтів, що потребують соціально-педагогічної допомоги, є важливою частиною сучасної соціальної реальності), психологічний (з точки зору його впливу на розвиток окремих психічних процесів і особистості в цілому), педагогічний (в контексті особливостей організації навчального процесу, а також можливості набуття фахових знань за допомогою іноземної мови, вплив знання фахової іноземної термінології на загальний та професійний рівень освіченості)⁷⁵⁶.

Одним із таких методів може бути метод "варіаційних наближень", розроблений викладачами Житомирського державного університету імені Івана Франка при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою. Він базується

⁷⁵⁶ Mackey, W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Ed. J. A. Fishman. The Hague : Mouton, 1979. P. 554 – 584.

ся на загальноприйнятому білінгвальному методі навчання – імерсії – довгостроковому зануренні студентів у іншомовне середовище за умови виключення використання рідної мови^{757; 758}. Цей метод розглядається науковцями як найбільш ефективний метод білінгвального навчання. Так, німецький вчений Х. Воде зазначає, що метод імерсії є "найбільш успішним прикладом" навчання іноземній мові й іноземною мовою, оскільки саме таким чином досягається більш високий рівень знання мови і не страждають спеціальні знання з дисциплін, які викладаються іноземною мовою⁷⁵⁸.

Варто зазначити, що існують різні варіанти імерсії: "рання" (передбачає вивчення всіх дисциплін іноземною мовою з першого року навчання зі збереженням комунікації рідною мовою у позаурочний час), "пізня" (коли друга мова вивчається у школі як іноземна), "тотальна" або повна імерсія (передбачає вивчення усіх навчальних дисциплін іноземною мовою), "часткова" (обмежується лише частковим набором дисциплін, які вивчаються іноземною мовою).

Тобто, за умови вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою в умовах білінгвального навчання використовується частковий вид імерсії – білінгвальне навчання обмежується частковим набором дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою.

⁷⁵⁷ Hornstein N., Lightfoot D. Explanation in linguistics. London: Longman, 2007. 210 p.

⁷⁵⁸ Wode H. A European Perspective on Immersion Teaching: the German Scenario. In: J. Arnau / J. M. Artigal (Hrsg.) / Immersion programmes: a European perspective, Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998. S. 43 – 65.

Російський вчений А. Ширін розділяє імерсію на тотальну, коли дисципліна повністю викладається іноземною мовою, та м'яку, коли допускається використання рідної мови, особливо при введенні термінів і понять⁷⁵⁹. Але, щоб досягти позитивних результатів в умовах викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, варто врахувати деякі чинники, які не дають можливість використовувати метод імерсії у такому вигляді, як він представлений науковцями-білінгвами: немовний профіль підготовки фахівців, відсутність початкової білінгвальної підготовки (на рівні середнього навчального закладу), брак часу на вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Тому ми пропонуємо для представлення лекційного матеріалу білінгвальним способом при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки використовувати метод "варіаційних наближень" як різновид імерсії для студентів немовних спеціальностей, які вивчають дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою.

Сутність методу полягає у тому, що викладач під час представлення лекційного матеріалу за темою заняття поступово нарощує лексичне навантаження іноземною мовою і, наблизившись до критичної точки нерозуміння матеріалу іноземною мовою (знаходячись у режимі інтерактивного контакту з аудиторією), по-

⁷⁵⁹ Ширин А. Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестник новгородского государственного университета. Великий Новгород : Из-во НовГУ, 2013. № 31. С. 63 – 66.

вертається до пояснення феноменів рідною мовою. Цей метод дасть можливість полегшити процес адаптації студентів до білінгвального навчання, дасть можливість нарощувати навантаження викладу матеріалу іноземною мовою, унеможливить нерозуміння фахових феноменів, які представляє викладач іноземною мовою. Оскільки метод "варіаційних наближень" можна використовувати лише на лекційних заняттях, то для закріплення фахового матеріалу іноземною мовою на практичних заняттях ми пропонуємо використовувати метод "суперпозицій", що полягає у колективному вирішенні конкретної ситуації, запропонованої викладачем, на основі виділення найоптимальнішого вирішення даної ситуації шляхом аналізу усіх запропонованих рішень мікрогруп, колективно аналізуючи позитивні і негативні аспекти рішення кожної групи, вибираючи самий оптимальний і доцільний варіант рішення проблеми, тобто суперпозицію вирішення даної проблеми. У ході групового, а потім колективного вирішення проблеми студенти матимуть можливість не лише покращити свої комунікативні професійні вміння і навички іноземного спілкування за фахом, а й отримають досвід прийняття рішень у команді, акцент навчання буде перенесений не на вивчення готових фактичних знань, а на вироблення творчого мислення у студентів, результатом цього методу будуть не лише знання, а й практичні навички професійної діяльності, що можуть здійснюватися іноземною мовою за фахом, що безсумнівно впливатиме на систему цінностей студентів, їх професійної позиції, професійного світовідчуття. У нашому випадку метод "суперпозицій" дозволяє засто-

совувати студентам теоретичні знання соціально-педагогічного спрямування, що вони отримали іноземною мовою для вирішення практичних професійних завдань. Цей метод дасть можливість студентам не лише розвивати самостійність та критичність мислення, вміння слухати та висловлювати власну думку іноземною мовою за фаховою проблематикою, а й аргументовано висловлювати власну точку зору із заданої проблематики іноземною мовою^{760; 761}.

Для підвищення ефективності самостійної роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою ми пропонуємо використовувати метод "соціальних Інтернет-мереж". Відомо, що у студентів немовних спеціальностей існує психологічний бар'єр при спілкуванні іноземною мовою з носіями мови. Для створення професійного мовного середовища та подолання психологічного бар'єру у спілкуванні студентам пропонується під час самостійної роботи при підготовці до практичних занять використовувати соціальні Інтернет-мережі (пошук англomовних друзів у мережах – студентів, що навчаються за тією само спеціальністю, однодумців,

⁷⁶⁰ Ситняківська С. М., Хливнюк М. Г. Активний проблемно-ситуаційний метод підготовки фахівців // Тези доповідей XIV науково-методичної конференції "Система військової освіти України: досвід, сьогодення та перспективи розвитку". Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету. Житомир : ЖВІ НАУ, 2013. С. 160 – 162.

⁷⁶¹ Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. № 1(66). С. 257–269.

колег – для обміну, обговорення та отримання потрібної інформації професійного спрямування іноземною мовою). Цей метод суттєво заощадить кошти на залучення іноземних фахівців для викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, збереже час, створюватиме постійне мовне професійне середовище під час самостійної роботи студентів, усуне психологічний бар'єр у спілкуванні з носіями мови, що дасть можливість у подальшому накопичувати і використовувати не лише вітчизняні позитивні надбання у соціальній сфері, а й долучитися до зарубіжного прогресивного досвіду та використовувати його у власній професійній діяльності⁷⁶².

На четвертому – еволюційному – етапі (III семестр навчання магістратури) одиницею змісту є викладання оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі з точки зору бюджету навчального часу, який на них виділяється. В умовах впровадження білінгвального навчання у Житомирському державному університеті імені Івана Франка за спеціальністю "Соціальна робота" було обрано для викладання іноземною мовою на цьому етапі наступні дисципліни: "Соціальна робота в громаді", "Адресна соціальна допомога та послуги", "Кейс-технології в соціальній роботі"^{763; 764}.

⁷⁶² Ситняківська С. М. Соціальні інтернет-мережі у білінгвальному навчанні // Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти : [у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / за заг. ред. Надії Павлик]. Випуск 1. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. С. 55 – 58.

⁷⁶³ Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. С. 9 – 15.

⁷⁶⁴ Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012. 640 с.

Направленість змісту на цьому етапі – наукова в межах обраних до вивчення іноземною мовою оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Тому на цьому етапі доцільно, окрім продуктивних методів викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (проблемного навчання, пошукового, функціонального) використовувати вище описані спеціальні методи білінгвального навчання: тотальну імерсію, інтерактивні методи навчання, метод варіаційних наближень, метод "суперпозиції", метод "соціальних Інтернет-мереж" (табл. 3.5)⁷⁶⁵.

Отже, впровадження якісно нових активних методів та форм навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у процес професійної підготовки на білінгвальній основі дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні комунікативні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у закладі вищої освіти з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

Таким чином, моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі надало можливість виокремити загальні основи розробки такої моделі. Для цього нами було охарактеризовано поняття професійної підготов-

⁷⁶⁵ Кожемякина В. А., Колесник Н. Г., Крючкова Т. Б. Словарь социолингвистических терминов. Москва : ИЯРАН, 2006. 312 с.

ки, визначено специфіку професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а також охарактеризовані цілі білінгвального навчання, виокремлено головні компоненти та зв'язки між ними.

Було встановлено, що головним результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є сформована білінгвальна професійна комунікативна компетентність. Під білінгвальною професійною комунікативною компетентністю пропонуємо розуміти здатність особи ефективно виконувати професійні обов'язки з можливістю виконання функцій комунікації, документоведення, наукової діяльності та професійного самовдосконалення як рідною, так і іноземною (англійською) мовами.

Обґрунтувавши компоненти розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах навчання на білінгвальній основі, які базуються на загальнодидактичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, при використанні специфічних засобів навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, була розроблена модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю підготовка відбувається у чотири етапи (супровідний, доповнюючий, паритетний, витісняючий), базуючись на особистісно-мотиваційному, професійно-комунікативному, когнітивно-операційному та оцінно-рефлексивному компонентах. Реалізація моделі дає можливість досягнення певного рівня білінгвальної професійної комунікативної компетент-

ності (адаптаційного, адитивного, рівноправного чи еволюційного) майбутнім фахівцям соціальної сфери.

Діяльнісну сторону моделі можна охарактеризувати поетапною організацією навчання. Важливою характеристикою даної моделі підготовки білінгвальних фахівців соціальної сфери з дидактично-методичної точки зору є поєднання загальнодидактичних та спеціальних форм, методів білінгвального навчання, а також різних варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Оскільки основним результатом навчання майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає сформованість їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності, то в межах втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі білінгвальне навчання розглядається не як спосіб вивчення іноземної мови, а як шлях засвоєння соціально-педагогічних знань, забезпечення можливості долучитися до світових здобутків у галузі соціальної роботи та розвитку комунікативних здібностей особистості, необхідних майбутньому фахівцю у сфері соціальної роботи, за рахунок використання іноземної мови як засобу навчання.

Зміст білінгвального навчання є міждисциплінарним синтезом фахових, мовних, соціокультурних елементів та, на різних етапах навчання, представлений різними одиницями складності: від білінгвально-дидактичного елемента на початковому етапі навчання до викладання дисциплін циклу професійної та

практичної підготовки, які вивчаються іноземною мовою, на завершальному етапі білінгвального навчання у ЗВО.

Специфікою процесуального втілення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у навчальний процес є її поетапність. Важливою особливістю втілення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з дидактичної точки зору є поєднання різних методів навчання (загальнодидактичних, спеціальних методів білінгвального навчання), а також різноманітних варіантів використання рідної та іноземної мови у процесі білінгвального навчання.

Було доведено, що впровадження інноваційних активних методів навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у процес професійної підготовки на білінгвальній основі дасть можливість підвищити відповідність результатів соціальної взаємодії потребам усіх цільових груп, на які працює соціальна сфера, адже з його допомогою у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні комунікативні компетентності, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у закладі вищої освіти з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях.

Розділ IV.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІА- ЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

4.1. Структура та зміст методичної системи про- фесійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

*Головна мета будь-якої методики –
зробити складне доступним і зрозумілим*
В. Зельменіс (латвійський педагог-білінгв)

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вимагає необхідності усвідомлення науково-педагогічними працівниками переваг білінгвальних методик та технологій викладання, в яких закладено не лише розвиваючий потенціал (здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом), але й можливість опанувати іноземну мову фахового спрямування шляхом вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки інозем-

ною мовою⁷⁶⁶.

Саме білінгвальні технології навчання таким дисциплінам створюють необхідні передумови як для розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів, так і для формування їх професійних умінь і навичок.

Однак, навчання на білінгвальній основі у ЗВО може здійснюватися на різних рівнях підготовки фахівців і за різною кількістю навчальних дисциплін. Тому для ефективного білінгвального навчання фахівців специфічного профілю, якими є фахівці соціальної сфери, потрібно розробити спеціальну систему підготовки таких фахівців на білінгвальній основі, яка повинна бути адаптованою до формування професійних знань, вмінь, якостей майбутніх фахівців соціальної сфери, враховувати специфіку викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки та бути оптимальною за кількістю дисциплін цього циклу, що вивчаються білінгвально. Для розробки оптимальної системи білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО потрібно, насамперед, розглянути поняття "система" як наукову категорію⁷⁶⁷.

Загалом, поняття системи ми розглядаємо з точки зору системного підходу як базового в методології та в межах нашого дослідження зокрема, який передбачає

⁷⁶⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальне навчання як чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців // Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції "Наукова еліта у розвитку держав". Київ : МАНУ, 2012. С. 145 – 157.

⁷⁶⁷ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою. Цей підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Системний підхід передбачає розуміння педагогічного явища (професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі) як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами; як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють, тобто об'єднані і діють у єдиній системі⁷⁶⁸.

Загалом поняття "система" широко використовується в науці, техніці та повсякденному житті, коли стверджують про деяку упорядкованість або сукупність явищ чи процесів будь-якого змісту.

Система є фундаментальним поняттям, як системотехніки, так і базових теоретичних дисциплін (теорії систем, дослідження операцій, системного аналізу та кібернетики)⁷⁶⁹.

На думку Е. Гонтмахера та В. Трубіна, система – це об'єктивна єдність закономірно пов'язаних один з одним предметів, явищ, відомостей, а також знань про

⁷⁶⁸ Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. пос. 3-є видання, доповнене. К. : БАТ "КДНК", 2001. 608 с.

⁷⁶⁹ Базарова Т. С. Система профессиональной подготовки социального работника : основы, концепция, модель. Saarbrücken : Parmarium Academic Publishing, Германия. 2012. 193 с.

природу, суспільство і т. д. Для того, щоб об'єкт можна було вважати системою, він повинен мати такі основні властивості або ознаки: цілісність, наявність стійких зв'язків, інтегрованість та організацію⁷⁷⁰.

Прийнято вважати, що система – це цілісна сукупність елементів. Це означає, що, з одного боку, система – цілісне утворення, а з іншого – у її складі можуть бути чітко виділені елементи (цілісні об'єкти). При цьому, варто мати на увазі, що елементи існують лише у самій системі. Поза системою можуть бути лише об'єкти, що володіють системнозначущими властивостями. За умови входження у систему елемент набуває системовизначених властивостей, які стають системнозначущими. Для системи первинним є ознака цілісності, тобто вона розглядається як єдність, що складається із взаємодіючих частин, часто різноякісних, але одночасно сумісних.

Наявність суттєво стійких зв'язків між елементами або їхніми властивостями, що перевершують за потужністю зв'язок цих елементів з елементами, що не входять до даної системи, є наступним атрибутом системи. Система існує як деяке цілісне утворення, коли сила суттєвих зв'язків між елементами системи в інтервалі часу, не дорівнює нулю і є більшою, ніж система зв'язків цих самих елементів із зовнішнім середовищем. В умовах розгляду та формування системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО переважають навчально-пізнавальні зв'язки, тому для таких зв'язків оцінками

⁷⁷⁰ Гонтмахер Е., Трубин В. Эволюция системы социальной поддержки населения // Общество и экономика. 2000. № 9 – 10. С. 25 – 28.

їх потенційної потужності може служити рівень підготовки фахівців певної галузі знань, а реальної потужності – білінгвальна професійна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери⁷⁷¹.

Організаційна властивість системи характеризується наявністю певної організації, що проявляється у зниженні ентропії (ступеня невизначеності) системи порівняно з ентропією системоформуючих факторів, що визначають можливість створення системи.

Наявність інтегрованих якостей показує, що властивості системи, незважаючи на залежність від властивостей її елементів, не визначаються ними повністю. З цього можна дійти висновку, що будь-яка система не зводиться до простої сукупності елементів. Розділивши систему на окремі частини і вивчаючи кожну з них окремо, неможливо пізнати всі властивості системи загалом^{772; 773}.

Таким чином, можемо узагальнити, що будь-який об'єкт, що має усі розглянуті властивості (цілісність, інтегрованість, наявність стійких зв'язків та організацію), можна називати системою.

Варто зауважити, що методична система навчання (Н. Морзе⁷⁷⁴) – це сукупність взаємопов'язаних ком-

⁷⁷¹ Эшби У. Р. Введение в кибернетику. 2. М. : КомКнига, 2005. 432 с.

⁷⁷² Каширин В. П. Философские вопросы технологии: социологические, методологические и техноведческие аспекты. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1988. С. 247.

⁷⁷³ Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем : посібник. Полтава, 2010. 129 с.

⁷⁷⁴ Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. 605 с.

понентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання, тобто має ті само властивості, що і система в цілому.

Оскільки процес підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, як об'єкт нашого дослідження, має усі вищеперераховані властивості, то ми можемо розглядати його як методичну систему, адже цей процес супроводжується наявністю стійких зв'язків, є цілісним, інтегрованим та має чітко визначену організацію.

Проектуючи модель методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, нами були враховані принципи, розроблені для проектування методичних систем А. Пишкало, який вперше ввів поняття методичної системи навчання в дослідженні з методики навчання геометрії в середній школі⁷⁷⁵:

- предметність моделі методичної системи (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально включає різні сукупності компонентів, які знаходяться в специфічних для даної дисципліни відношеннях між собою. Тому, можемо очікувати, що структурно методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі буде відрізнятися від методичних систем навчання інших дисциплін);

⁷⁷⁵ Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авторский доклад по монографии "Методика обучения геометрии в начальных классах", предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. Москва, 1975. 22 с.

- локальність моделі (методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі була розроблена та впроваджена у навчальний процес у Житомирському державному університеті імені Івана Франка – вона має деякі розходження в цілях і умовах навчання з іншими ЗВО, у яких готують фахівців соціальної сфери за класичною системою навчання. У даній моделі враховані особливості викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на білінгвальній основі, тобто враховані локальні особливості викладання дисциплін цього циклу);

- динамічність моделі методичної системи (оскільки для соціальної сфери характерною є нестабільність, що спричиняє постійні зміни у змісті, методах, засобах навчання, то компоненти методичної системи знаходяться у постійному розвитку, змінюються також і зв'язки між цими компонентами. Методична система повинна включати компоненти, які передбачають розвиток їх змісту та допускають перебудову їх структурних зв'язків).

Тому в умовах проектування методичної системи навчання недостатньо покладатися лише на основи загальної теорії систем, варто враховувати елементи дидактичних систем: очікувані результати навчання; технології добору змісту, методів та форм навчання; технології встановлення зв'язків між елементами методичної системи. Моделювання методичної системи передбачає проектування як об'єктів, так і суб'єктів на-

вчальної діяльності, тобто визначення єдності цілей, методів, засобів і форм діяльності⁷⁷⁶.

Загалом, проектування методичних систем, як один із напрямків педагогічного проектування, спрямоване на відтворення і зміну процесів навчання, адже викладач проектує систему власних дії, систему дій студентів у процесі навчання та зміст професійної діяльності.

В умовах проектування методичних систем потрібно враховувати наступне. Будь-які елементи (залежно від принципу, що використовується для їхнього об'єднання в систему) можуть утворювати різні за властивостями системи. Тому характеристики системи загалом визначаються не лише характеристиками її елементів, але й характеристиками зв'язків між ними. Наявність взаємозв'язків між елементами визначається особливою властивістю складних систем – організованою складністю. Включення додаткових елементів у систему не лише створює нові зв'язки, але й змінює характеристики переважної більшості існуючих взаємозв'язків, або ж приводить до виключення деяких з них, чи появи нових⁷⁷⁶.

З точки зору структурованості системи прийнято вважати, що вона є упорядкованою множиною взаємозв'язаних елементів, які мають власну структуру і організацію⁷⁷⁷. Це коротке визначення ілюструє, що будь-яка система повинна мати у своєму складі елементи, об'єднані у певну функціональну структуру. Еле-

⁷⁷⁶ Рационов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. СПб, 1996. 21 с.

⁷⁷⁷ Агошкова Е. Б., Ахлибининский Б. В. Эволюция понятия системы // Вопросы философии. 1998. №7. С. 170 – 179.

мент – це неподільний в контексті конкретної системи і конкретного її розгляду та аналізу компонент системи⁷⁷⁸. Структура ж – це відносно сталий спосіб зв'язку елементів того чи іншого складного цілого. Вона відображає упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його сталість, стабільність і якісну визначеність⁷⁷⁹.

Загалом, різnorідні структурні зв'язки пронизують усі процеси, які відбуваються у системних об'єктах. Оскільки ж структура відображає упорядкованість зв'язків об'єкта, то структурними елементами методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО доцільно вважати етапи професійної підготовки на білінгвальній основі, які за часовими рамками охоплюють весь процес навчання в університеті⁷⁸⁰.

Прийнято вважати, що об'єкт є системою, якщо його можна розбити на взаємопов'язані і взаємодіючі частини чи елементи. Ці частини, як правило, мають власну структуру, а тому можуть бути представлені як підсистеми вихідної, більшої системи.

У нашому випадку об'єктом є методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО, яка структуру-

⁷⁷⁸ Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Методология педагогики: Сб. статей. Москва : Педагогика, 1977. Вып. 4. С. 4 – 11.

⁷⁷⁹ Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем : посібник. Полтава, 2010. 129 с.

⁷⁸⁰ Жукович-Дородних Н. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ЗВО I-II рівня акредитації. Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3, 2009. С. 80 – 85.

ється на взаємопов'язані елементи: цілі навчання (професійна підготовка фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі), очікуваний результат навчання (сформована на певному рівні білінгвальна професійна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери), та зміст, методи, форми, засоби та прийоми навчання, що мають свою внутрішню структуру, через що і є підсистемами вихідної методичної системи підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для системних об'єктів суттєвим є також те, що сам об'єкт такого типу і всі взаємодії та зв'язки між його підсистемами та елементами, підпорядковано специфічним для даного об'єкту законам, які визначають особливості його існування та зміни. Між підсистемами можуть бути різні відносини, зв'язки і взаємодії. Подібні, однотипні, стійкі відносини та взаємодії становлять структуру системи. Оскільки методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО містить велику кількість різноманітних зв'язків і відносин між елементами структури, то в ній можна виділити низку елементарних структур. Такі системи називають багатоструктурними або багаторівневими^{781; 782}. Тому методичну систему підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна вважати такою.

⁷⁸¹ Каширин В. П. Философские вопросы технологии: социологические, методологические и техноведческие аспекты. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1988. С. 247.

⁷⁸² Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем : посібник. Полтава, 2010. 129 с.

Відмінності у функціональних особливостях різних елементів і необхідність узгодження їхньої поведінки в рамках системи призводить до формування стійких внутрішніх зв'язків між ними, тобто структури системи. Однією з основних властивостей структури є упорядкованість елементів системи за принципом однорідності, тобто її ієрархізація таким чином, щоб однорідні елементи потрапляли на один рівень ієрархії.

Отже, в методичній системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО можемо виділити підсистеми – класи елементів, функціонування яких має інваріантні властивості на певних рівнях його розгляду. Елементом такої системи є неподільний в контексті конкретного розгляду її компонент, тобто найменша частина системи, який наділений певними властивостями цієї системи⁷⁸³.

Таких елементів (компонентів) у методичній системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було виділено чотири. Зокрема, на першому (дубляційному) етапі навчання головним структурним компонентом системи виступає білінгвально-дидактичний елемент, який вводиться при вивченні усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки протягом I-IV семестрів навчання. Він передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, які вивчаються як рідною, так і іноземною (англійською) мовами. Варто за-

⁷⁸³ Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем. М. : Мысль, 1978. 272 с.

значити, що на цьому етапі, коли українською мовою вивчається тлумачення фахового терміну, його основні характеристики та особливості, то англійською мовою вивчається лише його значення⁷⁸⁴.

Знання фахових термінів іноземною мовою є своєрідною підготовкою до переходу студентів на наступний (другий) рівень навчання – доповнюючий, на якому головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є білінгвальний змістовий блок, який входить до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-VIII семестрів навчання. Такі білінгвальні змістові блоки входять до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відповідної спеціальності, які викладаються українською мовою, як доповнюючі. Вони складаються із основної частини, у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовного переліку теоретичних та практичних завдань до практичних занять (українською та англійською мовами) і додаткової, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою. Функцією білінгвального змістового блоку, що вважається структурним елементом даної методичної системи, є підготовка студентів до вивчення дисциплін циклу професійної та

⁷⁸⁴ Ситняківська С. М. Структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Херсон, 2017. Випуск LXXV. Том 3. С. 143 – 149.

практичної підготовки іноземною мовою та надання додаткової інформації з дисципліни, елементом якої він є⁷⁸⁵.

Білінгвальні змістові блоки, у свою чергу, є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій) паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I-II семестру навчання магістратури. На цьому етапі головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО виступає власне дисципліна циклу професійної і практичної підготовки, яка викладається іноземною мовою (англійською). Функцією такої дисципліни, яка викладається іноземною мовою, є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою.

I, нарешті, на четвертому – еволюційному – етапі навчання, яке відбувається у останньому семестрі (III) магістратури, головним структурним елементом методичної системи виступає низка дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються іноземною мовою. Головною функцією цього етапу є розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 4.1)⁷⁸⁶.

⁷⁸⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. Вид. 7. С. 80 – 82.

⁷⁸⁶ Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету

Варто зауважити, що системні об'єкти загалом та система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО зокрема, що є таким об'єктом, мають цілісну і стійку структуру. Для них характерні системні ефекти – поява нових властивостей, які виникають у результаті взаємодії елементів в рамках цілого. Для системних об'єктів типовою є також ієрархічність побудови – послідовне включення систем більш низького рівня до систем більш високого рівня. Окрім того, системою називають не довільно вибрану множину предметів і зв'язків між ними, а упорядковану певним чином цілісну структуру, єдиний складний об'єкт, яким стала методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі завдяки ієрархічній побудові її структурних елементів: від найменшого (білінгвально-дидактичний елемент) до найскладнішого (викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою)⁷⁸⁷ (рис. 4.1).

Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття зв'язку. Серед різних типів зв'язку особливе місце займають системоутворюючі.

Сучасні соціальні технології в освіті : колективна монографія / [[кол. авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 127 – 148.

⁷⁸⁷ Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем : посібник. Полтава, 2010. 129 с.



Рис. 4.1. Методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО

У зв'язку з цим, методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО має вертикальну структуру, що передбачає виділення різних рівнів системи і наявність їх ієрархії (рис. 4.1).

Способом регулювання багаторівневої ієрархії будь-якої системи, в тому числі і методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО, та забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Цим терміном прийнято називати різноманітні за формами способи зв'язку рівнів, які забезпечують нормальне функціонування і розвиток складних систем⁷⁸⁸.

Ієрархічність побудови є специфічною ознакою системи, а зв'язки управління – один з характерних ознак вираження системоутворюючих зв'язків. Оскільки методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО не є самоутвореною, то органом управління цієї системи можна вважати у вузькому сенсі науково-педагогічних працівників кафедри, які здійснюють підготовку фахівців соціального профілю на білінгвальній основі, а в широкому – навчальний заклад, у якому функціонує дана система⁷⁸⁹.

Функціонування методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на

⁷⁸⁸ Вишневецький В. І. Детермінований хаос, глибина і точність прогнозу функціонування складних систем // Вісник НТУ МОНУ. 2004. № 9. С. 43 – 47.

⁷⁸⁹ Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем : посібник. Полтава, 2010. 129 с.

білінгвальній основі у ЗВО як єдиного цілого забезпечується зв'язками між її елементами. Ці зв'язки формуються під час проектування системи, у плановому порядку, спираючись на освітні програми підготовки спеціалістів відповідного профілю. Тому важливою умовою створення оптимальної методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є визначення кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які доцільно вивчати на паритетному та еволюційному етапі навчання білінгвально.

З метою навчальної доцільності та максимальної ефективності з точки зору лінгвістичної та професійної підготовки, були розроблені та обґрунтовані методичні рекомендації щодо визначення обсягу фахового навчального навантаження на студентів магістратури (I–III семестри навчання), які вони повинні засвоювати на білінгвальній основі (вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою)⁷⁹⁰.

Варто зауважити, що згідно із розробленою методичною системою професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО, введення білінгвально-дидактичних елементів та білінгвальних змістових блоків передбачається до усіх фахових дисциплін, що вивчаються протягом I–VIII семестрів навчання, тому обрахунок оптимальної кілько-

⁷⁹⁰ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

сті фахових дисциплін, які потрібно вивчати білінгвально, доцільний лише на I-III семестрах навчання магістратури.

Доцільно зазначити, що за своєю структурою система освіти загалом, і магістерської зокрема, наповнена рядом внутрішніх протилежностей, серед яких і система навчання на білінгвальній основі.

Однією із таких протилежностей є кількість навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які можуть бути визначені для білінгвального навчання. Така кількість дисциплін може знаходитися у межах мінімальної (одна дисципліна) та максимальної (усі дисципліни) кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, визначених освітньо-професійною програмою підготовки магістрів. Однак, обидві критичні величини кількості дисциплін не є доцільними для здійснення професійної підготовки на білінгвальній основі, оскільки однієї дисципліни недостатньо для нарощування відповідної білінгвальної професійної комунікативної компетентності, а вивчення усіх дисциплін потребує суттєвого зростання навантаження на НПП та студентів в обмежених умовах бюджету навчального часу. За цих умов виникає необхідність визначення оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які доцільно викладати білінгвально. Таке завдання потребує ґрунтовного дослідження і додаткових початкових даних, які б надали можливість використати один із методів теорії оптимальності. Оскільки, особливі початкові дані в умовах дослідження не є відомими, а відомо лише кількість дисциплін циклу професійної та

практичної підготовки та кількість годин в бюджеті навчального часу, то для його вирішення пропонується скористатися одним із методів статистичної теорії навчання, який потребує мінімальної початкової інформації та базується на наступних складових: Великому принципі подвійності, законі єдності і боротьби протилежностей, системі Янь-Інь і принципі "золотого перетину"⁷⁹¹.

Будучи покладеним в основу формування системи освіти загалом і білінгвальної зокрема, вони дозволять найбільш повно поєднати низку протилежностей, які, передусім, відображають вимоги реального стану навчання магістрів в умовах існуючого рівня знань відповідної категорії студентів.

Для реалізації цього принципу, відповідно до теоретичних положень даного методу⁷⁹¹ необхідно визначити перелік головних протилежностей, що супроводжують процес, який підлягає аналізу – білінгвальне навчання магістрів дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки. Таких протилежностей в процесі білінгвального навчання існує дуже багато і всі вони пов'язані, переважно, з особливостями формування нових знань та умінь у студентів. Прикладами таких протилежностей у освітній сфері, що стосуються саме білінгвального навчання дисциплінам циклу професійної та практичної підготовки є:

- володіння загальним термінологічним словниковим запасом – володіння спеціальним термінологічним

⁷⁹¹ Свиридов А. П. Основы статистической теории и контроля знаний. Москва : Высшая школа, 1981. 262 с.

запасом;

- правильна – неправильна відповідь;
- універсалізація навчання – професіоналізація навчання;
- теоретична підготовка студентів – практична підготовка студентів;
- навчання на білінгвальній основі – класичне навчання;
- інноваційні – традиційні методи навчання;
- питання, що передбачають однозначну відповідь
- питання, що вимагають креативного вирішення;
- дослівний переклад – контекстний переклад;
- імперативний підхід у навчанні – комунікативний підхід;
- координативний – субординативний білінгвізм.

Статистичною теорією доведено, що для гармонійної всебічної гуманістичної освіти, в тому числі і білінгвальної, необхідний баланс у всіх освітніх категоріях та процесах. Для цього варто використати одну з найпростіших математичних моделей, за допомогою якої можливо визначити зони гармонії, небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами протилежностей за принципом золотого перетину⁷⁹².

Якщо розглядати білінгвальне навчання як протилежність двох мов, то за допомогою запропонованої моделі, можливо визначити зону гармонії, зону небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами навчання на білінгвальній основі, а отже, визначити

⁷⁹² Сигов А. С. Модель организации реформирования системы образования на основе концепции гармоничного развития / Сигов А. С., Нечаев В. В., Свиридов А. П. // Электронное моделирование. 2011. Т. 33, № 4. С. 61 – 72.

об'ємну частку навчального навантаження, яке доцільно викладати у магістратурі іноземною мовою. Відповідно до запропонованої методики, найпростішу математичну модель подвійності і системи Янь-Інь щодо забезпечення методичної системи професійної підготовки студентів на білінгвальній основі за освітнім рівнем "магістр" соціально-педагогічного профілю можна подати у вигляді динамічного відрізка з двома граничними станами: мінімальною кількістю дисциплін циклу професійної підготовки навчального плану (0) (Янь) і максимальною (9) (Інь) на кінцях (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Математична модель подвійності щодо забезпечення методичної системи професійної підготовки студентів на білінгвальній основі за освітнім рівнем "магістр"

У довільній точці X цієї системи присутніми є дві протилежні тенденції, які зображені стрілками у напрямках 0 або 9. У випадку переважання однієї із цих тенденцій точка X переміщується у напрямку відповідного граничного стану. Співвідношення граничних станів 0 (Янь) і 9 (Інь) в довільній точці X відрізка $[0; 9]$ визначається "відстанями" $[0; X]$ і $[X; 9]$ до граничних

станів. Відповідно до класичної концепції Янь-Інь точка X ніколи не може досягати граничних станів Янь або Інь⁷⁹³.

У зв'язку з наявністю у системі підготовки магістрів на білінгвальній основі характерної точки X серед двох протилежних тенденцій, з яких одна зростає, а друга, відповідно, зменшується, в центральній частині відрізка $[0; 9]$ існує зона оптимальних станів системи. Для визначення цієї зони доцільно застосувати принцип "золотого перетину" відомий як критерій, що використовується в областях живої та неживої природи як критерій гармонійності⁷⁹⁴. При поділі відрізка з кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на дві частини відповідно із цим принципом, відношення довжини усього відрізка до його більшої частини є рівним відношенню більшої частини до меншої.

Таким чином, оптимальні стани системи Янь-Інь, зона гармонії, або "золотого перетину" розміщена між двома точками "золотого перетину": $X_1 = 3,4$ і $X_2 = 5,6$ визначені відповідно до даних, приведених в навчальному плані підготовки магістрів за спеціальністю "Соціальна робота" (рис. 4.2) (Додаток Д). Ширина цього інтервалу складає $2,2 \approx 2$ навчальних дисципліни. В середині зазначеного інтервалу-відрізка $[0-9]$ протилежні тенденції урівноважуються (рис. 4.2). Допустиме граничне наближення точки X до граничних станів 0 (Янь) і 16 (Інь) можна визначити відносно середини

⁷⁹³ Свиридов А. П. Основы статистической теории и контроля знаний. Москва : Высшая школа, 1981. 262 с.

⁷⁹⁴ Шевелев И. Ш. Метаязык живой природы. Москва : Воскресенье, 2000. 352 с.

інтервалу: $(5,6 - 3,4) : 2 = 1,1$. Значення 1,1 відповідає максимальному наближенню системи навчання на білінгвальній основі до граничного стану 0 (Янь) і 9 (Інь). На основі точок "золотого перетину" і величини 1,1 можна визначити критичні зони і зони ризику для стану системи навчання на білінгвальній основі магістрів із соціальної роботи: $[0; 1,1]$ і $[7,9; 9,0]$ – вразливі зони; $[1,1; 3,4]$ і $[5,6; 7,9]$ – зони ризику. Відповідно, для професійної підготовки студентів-магістрантів із соціальної роботи на білінгвальній основі необхідно вивчати від 3 до 6 дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, або з точки зору бюджету навчального часу, то від 321 до 642 годин.

Отже, на основі принципу "золотого перетину" щодо протилежностей, які супроводжують систему підготовки фахівців освітнього рівня "магістр" на білінгвальній основі, можна побудувати найбільш ефективну і оптимальну методичну систему підготовки фахівців соціальної сфери з точки зору розвитку їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності⁷⁹⁵.

Таким чином, функціонування методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО як єдиного цілого забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на першому-другому році на-

⁷⁹⁵ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

вчання, з переходом на третьому-четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1-2-х дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною (англійською) мовою на п'ятому-шостому році навчання і завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною (англійською) мовою під час останнього року підготовки фахівців.

4.2. Розробка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі

*У навчанні важливіша методика, а не знання
Ашлі Монтагю
(антрополог, гуманіст)*

Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є головною складовою усього процесу професійної підготовки у сучасному закладі вищої освіти. Воно охоплює як навчально-методичну документацію за спеціальністю, так і навчально-методичну документацію з навчальної дисципліни. Основними складовими навчально-методичного забезпечення є підручники, навчальні посібники, тексти лекцій і конспекти лекцій, навчально-методичні посібники і методичні вказівки різного характеру та призначення.

Навчально-методична документація за спеціальністю повинна містити:

- освітньо-професійну програми і засоби діагностики;
- складові стандарту вищої освіти за спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- навчальні та робочі навчальні плани;
- навчальні та робочі навчальні програми дисциплін;
- програми практик;
- тематику дипломних проектів;
- програму державних іспитів;
- методичні вказівки до проведення практик та атестації студентів;
- положення про рейтингову систему оцінки успішності навчання⁷⁹⁶.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу має бути окреслене з точки зору різноманітності й відповідності варіативним освітнім програмам. Воно має розроблятися для всіх видів навчальної діяльності студентів і відрізнятися комплексністю⁷⁹⁷.

Головним засобом освіти є навчальна дисципліна. Під навчальною дисципліною розуміють педагогічно адаптований зміст основ будь-якої галузі діяльності. Навчальна дисципліна у вищій школі являє собою логічно організовану систему теорій з рекомендаціями шляхів їх застосування на практиці⁷⁹⁷.

⁷⁹⁶ Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

⁷⁹⁷ Гусєва Р. П. Методична готовність викладачів до створення комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу // Середня професійна освіта, 2003. № 3. С. 15 – 18.

Навчально-методична документація з дисципліни містить:

- навчальні й робочі навчальні програми дисциплін;
- інструкторсько-методичні матеріали (окремі методики) до різних видів навчальних занять (семінарських, практичних, лабораторних);
- методичні матеріали до індивідуальних семестрових завдань (теми рефератів, завдання на курсові проекти і т.п.), графіки і методичні вказівки з виконання;
- положення про рейтингову систему оцінки успішності засвоєння дисципліни⁷⁹⁸.

Забезпечення навчального процесу на білінгвальній основі не заперечує використання усіх зазначених навчально-методичних матеріалів, однак потребує їх певної модифікації за змістом та формою, оскільки воно створюється двома мовами.

Окрім того, доцільно зазначити, що навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинно співвідноситися з методичною системою, розробленою для підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (рис. 4.1).

Оскільки методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі складається із чотирьох етапів, то до кожного із цих етапів були розроблені спеціальні навчально-

⁷⁹⁸ Закон України "Про вищу освіту" : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

методичні матеріали, які забезпечують той чи інший етап навчання⁷⁹⁹.

В основу створення навчально-методичних матеріалів для кожного із етапів навчання на білінгвальній основі були покладені визначені в моделі принципи навчання: професійної спрямованості, особистісно-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі; професійно-діяльнісний; принцип проблемного навчання; особистісно-продуктивної навчальної діяльності; навчальної взаємодії, принцип новизни та інші. Це уможливило створення навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на забезпечення ключових педагогічних умов навчання: активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, поєднання індивідуальних форм діяльності з колективними.

У процесі розробки навчально-методичних матеріалів для забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ми також керувалися загальними вимогами, що висуваються до розробки та оцінювання таких матеріалів: актуальність (практична значущість), достатній теоретичний рівень, дослідницький характер матеріалу, зміст та практичне

⁷⁹⁹ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

застосування, відповідність навчальним програмам⁸⁰⁰; 801.

Загалом навчально-методичні матеріали (НММ) є інструментарієм для досягнення мети освітнього процесу у ЗВО – створення умов для ефективного навчання та розвитку особистості, її самовизначення й самореалізації. Використання навчально-методичних матеріалів для досягнення мети освітнього процесу можна розглядати як трьохсторонній процес, який дозволяє:

- викладачу застосовувати більш ефективні, оптимальні методи, засоби і прийоми роботи або розробляти нові технології навчання;
- студентам ефективно займатися навчально-пізнавальною діяльністю;
- навчальному закладу забезпечити високу якість професійної підготовки фахівців⁸⁰².

Таким чином, навчально-методичні матеріали різних видів є базисом і невід'ємною частиною системи підготовки майбутніх фахівців будь-якої спеціальності і складають основу навчально-методичного комплексу.

Навчально-методичний комплекс (НМК) згідно з "Положенням"⁸⁰³ – це певна чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що повністю визначають модель освітнього процесу, яка реалізується

⁸⁰⁰ Видавнича діяльність у методичній роботі : навчальне видання / Упорядник М. І. Скрипник. К. : ЦППО АПН України, 2000. 27 с.

⁸⁰¹ Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навчальний посібник. Полтава : ПОІППО, 2005. 201 с.

⁸⁰² Аргунова Т. Г. Комплексное учебно-методическое обеспечение предмета. Москва, 1999. 16 с.

⁸⁰³ Положення про навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни в Житомирському державному університеті імені Івана Франка [уклад.: Янович Л. М, Шевчук А. В. та ін.]. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 41 с.

на практиці та є складовим навчально-методичного забезпечення процесу навчання.

Вимоги до змісту окремих компонентів навчально-методичних комплексів залежать від виду навчально-методичного матеріалу, але спільним має бути комплексний підхід. Це означає, що навчально-методичні матеріали спеціальності, дисципліни, розділу, теми, модуля представляються у вигляді деякого комплексу, який в тій чи іншій формі повинен: відображати зміст підготовки за фахом, дисципліни або розділу, модуля і т.п., обґрунтування рівня засвоєння матеріалу; містити дидактичний матеріал, адекватний організаційній формі навчання, що дозволить студенту досягати необхідного рівня засвоєння; представляти студенту можливість у будь-який момент часу перевірити ефективність своєї діяльності, самостійно проконтролювати себе і відкоригувати свою навчальну діяльність; максимально включати об'єктивні методи контролю якості освіти з боку адміністрації та викладачів⁸⁰⁴.

Як відомо, навчально-методичний комплекс будь-якої навчальної дисципліни дозволяє забезпечити цілісність навчального процесу з точки зору мети, змісту, дидактичного процесу та організаційних форм навчання. Навчально-методичний комплекс дисципліни циклу професійної та практичної підготовки не є винятком і підпорядкований аналогічним цілям – забезпечити цілісність навчального процесу з підготовки фахівців соціальної сфери. Лише за цих умов НМК

⁸⁰⁴ Кочетов С. И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения. Москва : Высшая школа, 1986. 64 с.

буде комплексом у повному розумінні цього слова – сукупністю різних засобів навчання, що складають одне ціле.

Традиційний НМК (структура його представлена у таблиці 4.1) зазвичай складається з двох частин:

- 1) матеріали з планування вивчення дисципліни;
- 2) матеріали з організації і проведення навчальних занять⁸⁰⁵.

Таблиця 4.1.

**Модель навчально-методичного комплексу
навчальної дисципліни**

Матеріали з планування вивчення дисципліни	Матеріали з організації та проведення навчальних занять
Робоча програма	Методичні матеріали
Теми і плани лекцій	Підручники або тексти лекцій
Плани практичних занять	Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять
Плани семінарських занять	Інструктивно-методичні матеріали до семінарських занять
Теми лабораторних робіт	Інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять
Тематика ділових ігор, ситуаційних задач	Інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач
Завдання для самостійної роботи	Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи
Тести об'єктивного контролю знань	Інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами
Питання до екзамену	Інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену
Теми курсових робіт	Інструктивно-методичні вказівки щодо виконання і захисту курсових робіт

⁸⁰⁵ Методичні матеріали до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни. URL : [http:// www. mdpu.org.ua/article/uchebni_otdel](http://www.mdpu.org.ua/article/uchebni_otdel).

Перша частина включає робочу програму, теми і плани лекцій, плани практичних, семінарських і лабораторних занять, тематику ділових ігор і ситуаційних задач, завдання для самостійної роботи, тести об'єктивного контролю знань, питання до екзамену і тематику курсових робіт (якщо їх написання передбачається при вивченні дисципліни).

До другої частини відносяться методичні матеріали, підручники або тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, щодо підготовки до екзаменів, а також з виконання і захисту курсових робіт⁸⁰⁶.

Однак, як показує досвід, традиційний навчально-методичний комплекс, навіть якщо він вирізняється повнотою, найчастіше характеризується розрізненістю створення і використання компонентів, тобто нецілісністю. Навчання не відображається в ньому як єдність пов'язаних між собою елементів. Тому традиційний навчально-методичний комплекс виступає, зазвичай, як набір компонентів, що відносяться до одного предмета, але не утворюють єдності. У зв'язку з цим виникає проблема невідповідності між призначенням НМК і реальним станом навчального процесу.

Шлях розв'язання зазначеної проблеми вбачаємо у використанні таких підходів до створення навчально-методичного комплексу, які забезпечували б реаліза-

⁸⁰⁶ Кочетов С. И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения. Москва : Высшая школа, 1986. 64 с.

цію принципу цілісності проекрованої педагогічної системи, що відображає єдність основних її елементів, таких, як освітня мета, зміст, дидактичний процес і форми організації навчання.

Цілісність дозволяє представити об'єкт не тільки сукупністю його елементів, а й структурою з просторово взаємозалежними елементами. Названий підхід до організації навчання забезпечує усвідомлене сприйняття навчальної інформації студентом, підвищує його розумову активність. При цьому, також створюються умови для гуманізації взаємодії викладача і студента, у результаті чого змінюється стиль їхнього спілкування у бік діалогу і співробітництва, а управлінська діяльність на всіх рівнях трансформується із суб'єктно-об'єктних на суб'єктно-суб'єктні на рефлексивному ґрунті⁸⁰⁷.

Таким чином, навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери складає необхідне підґрунтя розвитку його професійних субкомпетентностей, які в сукупності дадуть змогу розвивати його професійну компетентність, складовою якої є білінгвальна професійна комунікативна компетентність, ще в процесі навчання у ЗВО. Намагаючись реалізувати принцип цілісності, проектуючи методичну систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, процес білінгвального навчання у ЗВО був поділений на етапи білі-

⁸⁰⁷ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

нгвального навчання від найнижчого супровідного етапу до найвищого еволюційного (рис. 4.1). До кожного із цих етапів були розроблені спеціальні навчально-методичні матеріали, щоб забезпечити специфічний процес білінгвального навчання на відповідних етапах, які в цілому утворили пакет навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відрізняється різноманітністю, комплексністю, відповідає освітній програмі підготовки фахівців соціальної сфери та охоплює усі види навчальної діяльності студентів в умовах білінгвального навчання⁸⁰⁸ (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

⁸⁰⁸ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

Оскільки на першому етапі навчання у ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, що вивчаються як рідною, так і іноземною (англійською) мовами, і вводиться в умових вивчення всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки протягом I-IV семестрів навчання, то для першого дубляційного етапу білінгвального навчання був розроблений "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера / Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere" (рис. 4.4) (Додаток 3).

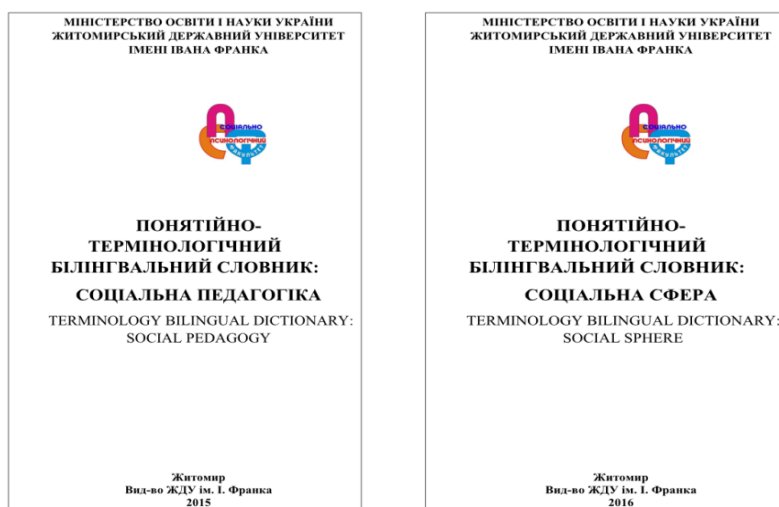


Рис. 4.4. Методичне забезпечення дубляційного етапу білінгвального навчання

Понятійно-термінологічний білінгвальний словник призначений для студентів, що навчаються за спеціальністю "Соціальна робота" та "Соціальна педагогіка", які починають вивчати дисципліни циклу професійної та

практичної підготовки англійською мовою. Побудований на засадах білінгвізму, він вміщує найбільш поширені поняття і категорії соціальної педагогіки та соціальної роботи як базових дисциплін соціальної сфери з перекладом та тлумаченням англійською мовою (рис. 4.5)^{809; 810; 811}.

Навчання соціальне – процес здобуття знань про соціальні закони розвитку суспільства, природи, людини, умінь і навичок організації свого життя у співвідношенні з життям суспільства.

Навчання соціальне – цілеспрямований процес передачі соціальних знань і формування соціальних умінь та навичок, які сприяють соціалізації дитини.

Social learning is a purposeful process of transfer the knowledge and the formation of social skills that will contribute to the socialization of the child.

Рис. 4.5. Білінгвальне тлумачення терміна
"навчання соціальне"

До словника також увійшов короткий граматичний довідник з англійської мови (рис. 4.7) та словник-розмовник найпоширеніших наукових кліше та виразів англійською мовою (рис. 4.6).

⁸⁰⁹ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: С. М. Ситняківська, І. В. Літяга; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 188 с.

⁸¹⁰ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Коляденко, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 196 с.

⁸¹¹ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Вид. 3-тє, перероб. і доп. Житомир, 2016. 224 с.

СЛОВНИК - РОЗМОВНИК НАУКОВЦЯ	
Розмовні формули	
Послідовність викладу матеріалу	
Початок викладу матеріалу	
And yet, I'll start with ...	І все ж я розпочну з ...
As will become clear, ...	Стане зрозуміло, що ...
At the outset ...	Спочатку ...
Before discussing ...	Перед тим як обговорювати ...
Beginning with the ...	Починаючи з ...
Describing this process, it is necessary to start with...	Описуючи цей процес, необхідно почати з ...
Each of the topics will be explored in terms of ...	Кожна з тем буде вивчатися з точки зору ...
First of all, ...	Перш за все ...

Рис. 4.6. Словник-розмовник кліше та виразів
(розмовні формули)

Словник був розроблений для полегшення роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та для забезпечення можливості використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності, а граматичний довідник та словник-розмовник – для розширення спектру дій стосовно презентацій наукових теоретичних та практичних надбань у цій сфері (Додаток 3).

ГРАМАТИЧНИЙ ДОВІДНИК	
Типи речень (Types of Sentences)	
1.	Розповідне (стверджувальне, заперечне) <i>We really enjoyed the party. I didn't buy anything.</i>
2.	Питальне: <i>What are you afraid of?</i>
3.	Наказове: <i>Follow the instructions in your booklets.</i>
4.	Окличне: <i>What wonderful weather we are having!</i>

Рис. 4.7. Граматичний довідник з англійської мови

Оскільки білінгвально-дидактичні елементи, які вивчаються білінгвально є складовими навчання усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом I-IV семестрів навчання, то "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера / Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere" повинен увійти до усіх навчально-методичних комплексів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, як допоміжний методичний елемент^{812; 813; 814}.

Варто також зауважити, що на цьому етапі, коли українською мовою вивчається фаховий термін, його основні характеристики та особливості, то англійською мовою – лише його значення. Знання фахових термінів іноземною мовою є своєрідною підготовкою до переходу студентів на наступний (другий) рівень навчання – доповнюючий, на якому головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО є білінгвальний змістовий блок, який входить до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-

⁸¹² Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: С. М. Ситняківська, І. В. Літяга; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 188 с.

⁸¹³ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна педагогіка (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Коляденко, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 196 с.

⁸¹⁴ Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І. В. Літяга, С. М. Ситняківська; за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Вид. 3-тє, перероб. і доп. Житомир, 2016. 224 с.

VIII семестрів навчання як доповнюючий (рис. 4.8) (Додаток А)^{815; 816; 817}.

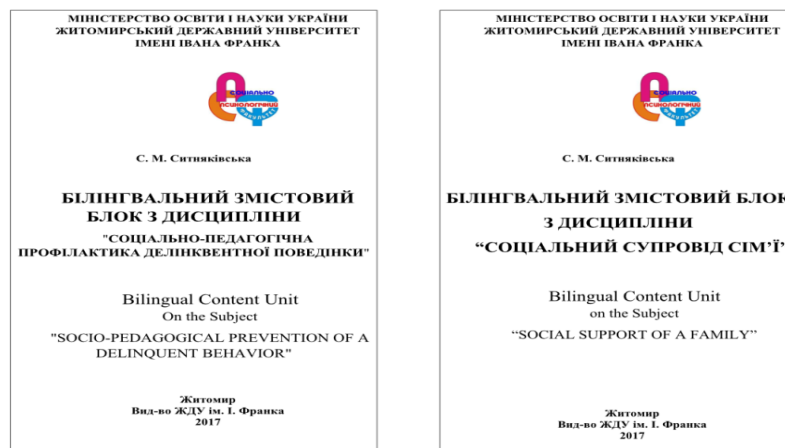


Рис. 4.8. Методичне забезпечення доповнюючого етапу БН

Білінгвальні змістові блоки з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки призначені для студентів, що навчаються за спеціальністю "Соціальна робота" та включають до свого складу основну частину у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовний перелік теоретичних та практичних завдань (українською та англійською мовами) та додаткову, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський терміноло-

⁸¹⁵ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Content Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior") : навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 60 с.

⁸¹⁶ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family") : навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 80 с.

⁸¹⁷ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок як необхідний компонент в умовах підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми соціальної сфери : [збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень / за заг. ред. Н. П. Павлик]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2017. Вид. 7. С. 80 – 82.

гічний словник (соціальна сфера) (рис. 4.9), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності.

ЗМІСТ
Передмова
Розділ 1. Лекційне заняття 1. Форми соціальної роботи з прийомними сім'ями / дитячими будинками сімейного типу та прийомними дітьми / дітьми-вихованцями (<i>Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO) and foster children</i>)
Лекційне заняття 2. Створення умов для підвищення виховного потенціалу сім'ї / дитячого будинку сімейного типу (<i>Creating conditions for improving the educational potential of a foster family or family-type orphanage</i>)
Розділ 2. Граматичний довідник
Розділ 3. Українсько-англійський термінологічний словник
Список літератури

Рис. 4.9. Структура білінгвального змістового блоку з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї"

Варто відзначити, що білінгвальний змістовий блок за своїм функціональним призначенням не є тотожним змістовому модулю навчальної дисципліни і включає змістову частину певних видів занять, відібраних для білінгвального навчання, та допоміжну інформацію (граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський словник-розмовник).

Функцією білінгвального змістового блоку є підготовка студентів до вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та надання додаткової інформації з дисципліни, елемен-

том якої він є. Тому білінгвальні змістові блоки входять до навчально-методичного комплексу усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які вивчаються протягом V-VIII семестрів навчання, як додаткові елементи.

Головною особливістю білінгвального змістового блоку з будь-якої дисципліни є специфічна побудова лекційного матеріалу. У той час, коли передбачається виклад лекційного матеріалу українською мовою, деякі слова, конструкції, словосполучення подаються в дужках іноземною мовою (англійською) для візуального запам'ятовування студентами під час самостійного опрацювання лекційного матеріалу. Такі білінгвальні "вкраплення" допомагають студентам запам'ятати певні конструкції, феномени іноземною мовою, що у подальшому не лише полегшить їх процес підготовки до практичних, групових занять, а й сприятиме їхній готовності до переходу на наступний етап білінгвального навчання.

Окрім того, в кінці кожного параграфу лекції, яка представлена українською мовою, подається коротка анотація змісту даного параграфу англійською мовою, а в кінці лекції подається розгорнута анотація-узагальнення іноземною (англійською) мовою. Теоретичні питання для перевірки засвоєння студентами лекційного матеріалу також представлені іноземною (англійською) мовою, а практично-орієнтовані завдання творчого характеру, виконання яких студентами також передбачається іноземною (англійською) мовою представлені білінгвально, щоб уникнути непорозуміння (рис. 4.10)⁸¹⁸.

⁸¹⁸ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Con-

Форми соціальної роботи з прийомними сім'ями / дитячими будинками сімейного типу та прийомними дітьми / дітьми-вихованцями

Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO) and foster children

ПЛАН

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків (*Fosterparentssupportgroups*).
2. Представлення інтересів прийомних дітей / дітей-вихованців та прийомних сімей / ДБСТ (*Advocacy of foster children and foster families / FTO*).
3. Партнери соціального супроводу (*Partners of social support*).
- 3.1. Основні функції організацій і фахівців, задіяних у здійсненні соціального супроводу прийомних сімей / ДБСТ (*The main functions of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO*).
- 3.2. Соціальна сітка прийомної сім'ї / ДБСТ (*Social net of foster family / FTO*).
4. Історія життя прийомної дитини / дитини-вихованця та механізми підтримання стосунків дитини з рідною сім'єю (*The life story of a foster child and mechanisms for maintaining relations with the child's own family*).

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків / батьків-вихователів
Fosterparentssupportgroups

Існує багато форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів (*fosterparents*), як різноманітними фахівцями, включаючи соціального працівника (*social-worker*), який здійснює соціальний супровід (*social support*) такої сім'ї, так і самими батьками-вихователями / прийомними батьками. Однією із ефективних форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів є так звані групи взаємопідтримки (групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів) (*foster parents support meetings*).

Fostering is not developed as an institute of family-care in our country nowadays. That is why, the need in supporting people who created the foster family / FTO is very important. One of the most effective forms of foster parents support is the so-called group of mutual support (foster parents support meetings). At such meetings foster parents learn how to make decisions, acceptance and understanding of themselves and others, develop the ability to establish partnerships and gain the ability to be flexible in their behavior.

Theoretical Tasks:

1. *What do you know about fosterparentssupportgroups?*
2. *What do you know about the advocacy of foster children and foster families / FTO?*

Practical Tasks:

1. Розробити і презентувати пам'ятку прийомним батькам / батькам-вихователям щодо механізмів підтримки стосунків прийомної дитини / дитини-вихованця із біологічною сім'єю (*Develop and present a booklet for a foster parent on mechanisms of supporting the relation of a foster child with the biological family*).
2. Створити таблицю організацій і фахівців, з якими може співпрацювати соціальний працівник у ході здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї / ДБСТ, та вказати основні їх функції (*Create a table of organizations and experts, which can cooperate with social worker in the process of social support and specify their main functions*).
3. Розробити і презентувати приклад книги або альбому історії життя прийомної дитини / дитини-вихованця (*Develop and present a sample of a life history book or album of a foster child*).

Рис. 4.10. Приклад представлення лекційного матеріалу білінгвального змістового блоку з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї"

Іще однією специфічною особливістю білінгвального змістового блоку є те, що граматичний довідник з англійської мови, який увійшов до складу білінгвального змістового блоку, побудований таким чином, що приклади, які ілюструють граматичні феномени, мають соціальну спрямованість, що сприяє подальшому супровідному запам'ятовуванню студентами соціальних феноменів, термінів іноземною мовою (англійською) (Додаток А) (рис. 4.11).

Схема розповідного стверджувального речення				
(Обставина місця/часу)	Підмет	Допоміжне дієслово + смислове	(Додатки)	(Обставини)
<i>(On Mondays) the social worker <u>writes</u> letters (at home).</i>				
<i>The social worker <u>has been writing</u> letters (all morning).</i>				

Рис. 4.11. Граматичний довідник з англійської мови у білінгвальному змістовому блоці "Соціальний супровід сім'ї"

Також до усіх білінгвальних змістових блоків входять термінологічні словники фахового спрямування, до яких увійшли більше двох сотень термінів, які визначають головні теоретичні та практичні засади соціальної роботи, що полегшить роботу студентів при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та дасть можливість використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності (рис. 4.12)^{819; 820}.

⁸¹⁹ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки" (Bilingual Con-

	П
	Поведінка соціальна – social behavior
	Політика соціальна – social policy
	Принципи соціальної роботи – principles of social work
	Профілактика соціальна – social prevention
	Притулок для неповнолітніх – asylum for minors
	Р
	Реабілітація – rehabilitation
	Реклама соціальна – social advertising
	Ресоціалізація – resocialization
	Роль соціальна – social role
	С
	Сім'я – a family
	Складні життєві обставини – difficult life circumstances
	Соціалізація – socialization
	Соціальна адаптація – social adaptation
	Соціальна діагностика – social diagnosis
	Соціальна допомога – social assistance
	Соціальна педагогіка – social pedagogics
	Соціальна профілактика – social prevention
	Соціальна реабілітація – social rehabilitation
	Соціальна робота – social work

*Рис. 4.12. Українсько-англійський термінологічний
словник у білінгвальному змістовому блоці з дисципліни
"Соціальний супровід сім'ї"*

Таким чином, білінгвальні змістові блоки є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій) паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I-II семестру навчання магістратури.

На цьому етапі головним структурним елементом системи професійної підготовки майбутніх фахівців

tent Unit on the Subject "Socio-Pedagogical Prevention of a Delinquent Behavior"): навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 60 с.

⁸²⁰ Ситняківська С. М. Білінгвальний змістовий блок з дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" (Bilingual Content Unit on the Subject "Social Support of a Family"): навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. 80 с.

соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО виступає власне дисципліна циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається іноземною мовою (англійською). Функцією цієї дисципліни, яка викладається іноземною мовою, є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою.

I, нарешті, на четвертому еволюційному етапі навчання, яке відбувається у останньому семестрі (III) навчання магістратури, головним структурним елементом методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає низка дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються іноземною мовою. Головною функцією цього етапу є розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери. Оскільки для обох цих етапів головними структурними елементами БН є дисципліна (чи дисципліни) циклу професійної та практичної підготовки, яка викладається повністю білінгвально, то для її викладання повинен бути розроблений навчально-методичний комплекс.

Оскільки призначення навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни полягає у тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес, то при його створенні були використані різні засоби навчання, що складають одне ціле і підпорядковуються одній меті – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній

основі в Житомирському державному університеті імені Івана Франка шляхом аналізу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів-магістрантів за спеціальністю "Соціальна робота", було виокремлено і впроваджено в процес білінгвального навчання спецкурс "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", НМК якої буде розглянуто у якості прикладу розробки навчально-методичного забезпечення БН в умовах університету (рис. 4.13) (Додаток Б).

Навчально-методичний комплекс дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" побудований за традиційною моделлю НМК і складається з двох частин (табл. 4.2):

- 1) матеріали з планування вивчення дисципліни;
- 2) матеріали з організації і проведення навчальних занять.

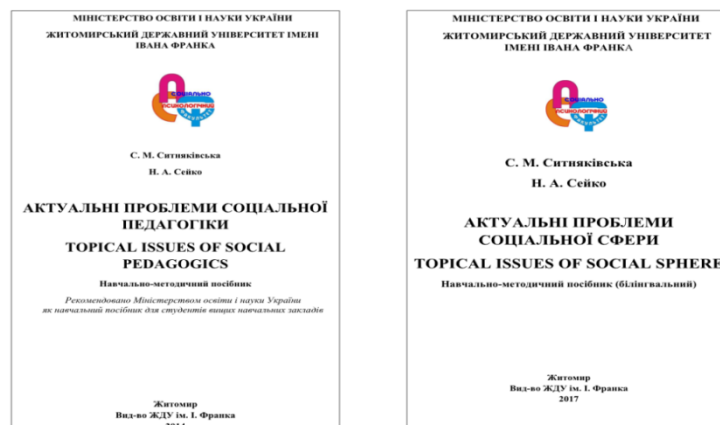


Рис. 4.13. Методичне забезпечення паритетного та еволюційного етапів білінгвального навчання

Перша частина включає робочу програму, теми і плани лекцій, плани практичних занять, тематику ділових ігор і ситуаційних задач, завдання для самостій-

ної роботи, тести об'єктивного контролю знань, питання до екзамену.

До другої частини відносяться методичні матеріали, навчально-методичні посібники, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестами, щодо підготовки до екзаменів.

Щодо матеріалів з планування вивчення дисципліни, які мають традиційну структуру, то вони відрізняються від традиційних лише тим, що створюються білінгвально: робоча програма навчальної дисципліни – українською мовою та пункти, які стосуються змісту навчальної дисципліни – іноземною мовою (рис. 4.14).

Таблиця 4.2.

**Навчально-методичний комплекс спецкурсу
"Актуальні проблеми соціальної педагогіки"**

Матеріали з планування вивчення дисципліни	Матеріали з організації та проведення навчальних занять
Робоча програма	Методичні матеріали
Теми і плани лекцій	Підручники або тексти лекцій
Плани практичних занять	Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять
Плани групових занять	Інструктивно-методичні матеріали до групових занять
Тематика ділових ігор, ситуаційних задач	Інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач
Завдання для самостійної роботи	Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи
Тести об'єктивного контролю знань	Інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами
Питання до екзамену	Інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену

Оскільки плани лекційних, практичних, групових занять є особистим робочим документом викладача, то складаються вони в умовах білінгвального навчання за довільною формою відповідно до робочої програми навчальної дисципліни з дотриманням педагогічних і методичних вимог. Єдиною відмінністю планів лекційних та практичних занять, які розробляються для їх проведення білінгвально, є їх білінгвальне змістове наповнення.

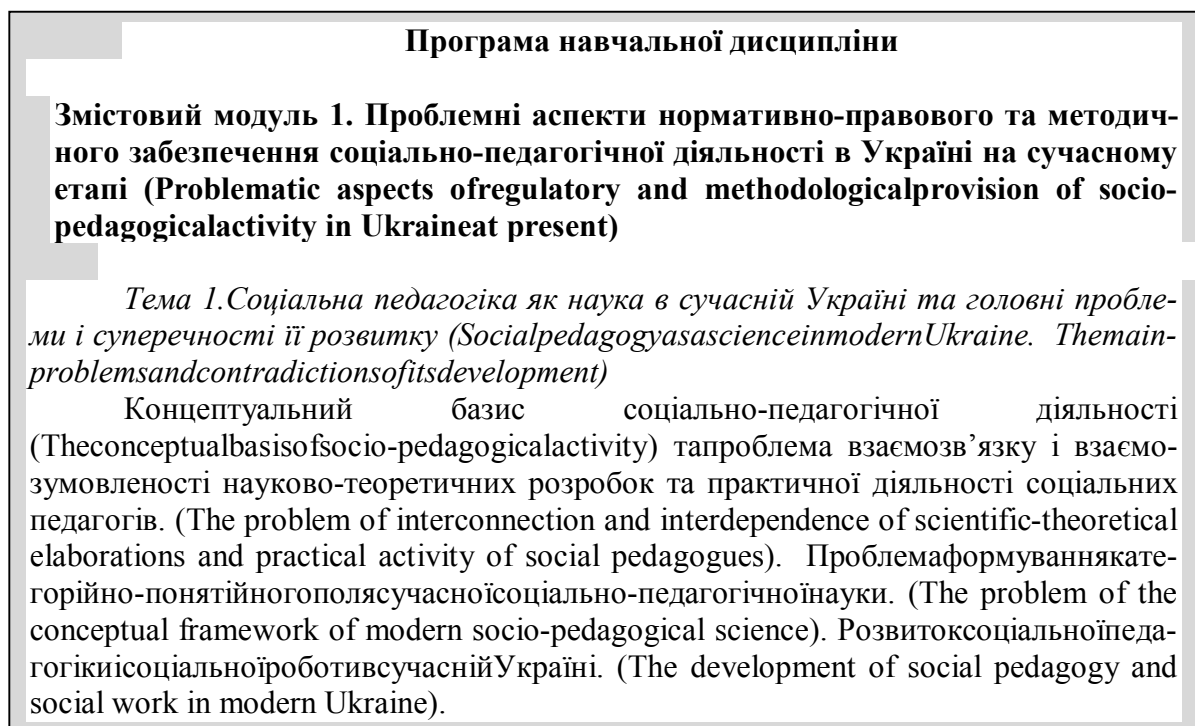


Рис. 4.14. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Окрім того, що у будь-якому плані заняття викладач повинен виокремити структурні одиниці – етапи, логічно завершені відрізки навчального часу, кожен з яких характеризується певними завданнями, змістом, вида-

ми діяльності викладача і студентів, у плані повинна бути висвітлена:

тема, мета, тип заняття;

зазначено використання навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання;

міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки;

основні питання досліджуваної теми;

повідомлення нового матеріалу викладачем або самостійна робота студентів;

контроль за діяльністю студентів і перевірка набутих знань;

завдання для самостійної роботи.

В умовах білінгвального навчання тему, мету основні питання досліджуваної теми, а також повідомлення викладача та завдання для самостійної роботи студентів потрібно зазначати у планах українською та іноземною мовами (рис. 4.15).

Розробляючи план білінгвального заняття, необхідно пам'ятати, що він повинен відповідати таким вимогам:

чітке і зрозуміле для студентів формулювання цілей заняття іноземною мовою;

нерозривність зв'язку між освітніми і виховними завданнями заняття;

педагогічне обґрунтування відбору змісту навчального матеріалу як для заняття в цілому, так і для кожного його структурного елемента;

організаційна чіткість повинна бути наслідком правильного вибору типу заняття, планування його структури і ретельної підготовки до нього викладача;

на кожному занятті необхідно зміцнювати зв'язки між професійною і мовно-практичною підготовкою;

співвідношення колективної й індивідуальної роботи студентів повинно змінюватись в залежності від змін навчально-педагогічної ситуації в рамках поставлених цілей заняття.

**ТЕМА ЛЕКЦІЇ № 1: СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА В СУЧАС-
НІЙ УКРАЇНІ. ГОЛОВНІ ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ**

*(Social pedagogics as a science in modern ukraine. The main issues and
contradictions of its development)*

Мета: ознайомлення з проблемами взаємозв'язку і взаємозумовленості науково-теоретичних розробок та практичної діяльності соціальних педагогів; розкриття проблеми становлення соціальної педагогіки як науки і сфери практичної діяльності; окреслення особливостей розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні на сучасному етапі *(To familiarize students with the problems of interconnection and interdependence of scientific and theoretical development and practical activity of social pedagogues; to disclose problems of formation the category-conceptual field of modern socio-pedagogical science; to represent the peculiarities of the development of social pedagogics and social work in Ukraine at present).*

План лекції:

1.1. Концептуальний базис соціально-педагогічної діяльності та проблема взаємозв'язку і взаємозумовленості науково-теоретичних розробок та практичної діяльності соціальних педагогів *(The conceptual basis of socio-pedagogical activity and the problem of interconnection and interdependence of scientific-theoretical elaboration and practical activity of social pedagogues).*

1.2. Проблема формування категорійно-понятійного апарату сучасної соціально-педагогічної науки *(The problem of the conceptual framework of modern socio-pedagogical science).*

Рис. 4.15. Приклад плану лекції з навчальної дисципліни
"Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Таким чином, вимоги до планування лекцій, практичних, інших видів занять в умовах білінгвального навчання залишаються традиційними, але потребують акценту на мету білінгвального навчання – розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Традиційним також залишається процес розробки та планування тестів об'єктивного контролю знань студентів та запитань до екзамену. Єдиною відмінністю є лише те, що будучи спрямованими на перевірку виключно професійних знань студентів, вони створюються іноземною мовою, що дає можливість перевірити і лінгвістичну компетентність студентів (рис. 4.16).

93. An integrated system of interrelated actions and activities aimed at raising the professional level and skill of the teacher to provide positive educational results is:

- A) the social training;
- B) the scientific-methodological training;
- C) the psychological training;
- D) the physical training.

94. Law on Education considers the teacher as:

- A) an observer of processes and phenomena occurring in education;
- B) a subject of professional relations;
- C) a worker in educational sphere;
- D) technical personnel for implementation of education.

95. The scientific and methodological training of social pedagogues is based on scientific approaches following the principles of:

- A) reorganization and construction;
- B) humanization and psychologization;
- C) humanization and politization;
- D) polarization and psychologization.

Рис. 4.16. Тести для перевірки знань студентів з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Другою частиною навчально-методичного комплексу є матеріали з організації і проведення навчальних занять. Для розробки цієї частини НМК викладач повинен створити пакет методичних матеріалів для студентів: підручники або тексти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, інструктивно-методичні матеріали до проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних задач, інструктивно-методич-

ні матеріали до самостійної роботи, інструктивно-методичні матеріали до роботи з тестами, інструктивно-методичні матеріали з підготовки до екзамену.

Для зручності роботи студентів, плануючи навчально-методичні матеріали з дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", увесь пакет матеріалів був зібраний у одному виданні – навчально-методичному посібнику "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" (Topical Issues of Social Pedagogics), куди увійшли усі необхідні студентам матеріали, передбачені для організації та проведення навчальних занять (рис. 4.17)^{821; 822}.

Перш за все, до навчально-методичного посібника був включений витяг з робочої програми навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", яка складається білінгвально (рис. 4.18).

Зважаючи на той факт, що студенти навчаються на немовному факультеті, студентам був представлений матеріал для самостійного опрацювання, який стосується особливостей перекладу наукової літератури, який не передбачено для вивчення у межах дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, але є необхідним для подальшого опрацювання фахового матеріалу білінгвально (рис. 4.19).

⁸²¹ Ситняківська С. М., Сейко Н. А. Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics) : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 165 с.

⁸²² Ситняківська С. М., Сейко Н. А. Актуальні проблеми соціальної педагогіки (Topical Issues of Social Pedagogics) : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. [під грифом МОН України]. Житомир, 2014. 167 с.

У навчально-методичний посібник увійшов також теоретичний матеріал з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки "Актуальні проблеми соціальної педагогіки".

ЗМІСТ

Список умовних скорочень

Передмова

1. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни «Актуальні проблеми соціальної педагогіки»
2. Особливості перекладу наукової літератури
3. Слова і скорочення, запозичені з латинської мови, що використовуються в курсі вивчення «Актуальних проблем соціальної педагогіки» та у науковій літературі
4. Теоретичний матеріал до курсу «Актуальні проблеми соціальної педагогіки»

Тема № 1: Соціальна педагогіка як наука в сучасній Україні

Social pedagogics as a science in modern Ukraine. The main issues and contradictions of its development

Тема № 2: Проблема нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні

The problem of the development of legal socio-pedagogical activity and social protection in Ukraine

Тема № 3: Розвиток навчально-методичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності та професійної підготовки соціальних педагогів

The development of methodological support for socio-pedagogical activity and professional training of social pedagogues

Тема № 4: Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту в діяльності соціального педагога

The problem of studying and integrating the international experience of social protection in the activity of social pedagogues

Тема № 5: Проблема формування методології соціальної педагогіки та методів досліджень у галузі соціально-педагогічної діяльності

The problem of the formation of the conceptual framework for social pedagogics and research methods in social and educational activities

Тема № 6. Проблема ресурсного та інформаційно-технологічного забезпечення со-

Рис. 4.17. Зміст білінгвального навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" (Topical Issues of Social Pedagogics)

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Проблема розвитку нормативно-правового поля соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні (The problem of the development of legal aspects of socio-pedagogical activity and social protection in Ukraine)	2
2	Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту дітей та молоді в діяльності вітчизняного соціального педагога (The problem of studying and integrating the foreign experience of social protection of children and youth in the activity of domestic social pedagogue)	2

Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Особливості перекладу наукової літератури. Використання словників і довідників. Термін як основа наукового тексту.	4
2	Основні види і форми наукового перекладу. Реферативний переклад. Анотаційний переклад.	4
3	Ознайомлення та вивчення фахової термінології відповідно до тематики лекційного матеріалу	8
4	Розвиток соціальної педагогіки і соціальної роботи в сучасній Україні. (The development of social pedagogy and social work in modern Ukraine).	4
5	Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності соціального педагога (Legal enforcement of a social pedagogue's professional activity).	4
6	Науково-методичне забезпечення професійної підготовки соціальних педагогів (Scientific-methodical provision of the professional training of social pedagogues).	4
7	Можливості запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту та соціально-педагогічної діяльності у соціальній роботі України (The possibilities of borrowing the foreign experience of social protection and socio-pedagogical activity in social work of Ukraine).	4
8	Перспективи розвитку соціальної педагогіки як наукової дисципліни (Forecast of the development the social pedagogy as a science).	8
9	Проблема інформаційно-технологічного забезпечення соціального педагога у сфері освіти (The problem of information and technology support of a social pedagogue in the educational domain).	8
	Разом	48

*Рис. 4.18. Витяг з робочої програми навчальної
дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"*

Особливості мови наукової літератури. До наукової літератури відносять такі види текстів:

- науково-технічна література (монографії, збірники та статті з різної наукової проблематики);
- навчальна література наукового характеру (підручники, посібники, довідники);
- науково-популярна література різних наукових галузей;
- наукова документація;
- наукова рекламно-інформаційна література.

Головною особливістю наукової літератури є те, що вона розрахована на спеціаліста у даній галузі знань.

Мова наукової літератури має свої граматичні, лексичні та фразеологічні особливості і скорочення.

Граматичній структурі речень наукових текстів притаманні: речення з великою кількістю другорядних і однорідних членів, використання багатокomпонентних словосполучень, використання пасивних конструкцій і зворотів, наявність пропусків деяких службових слів.

Найбільш типовою лексичною ознакою наукової літератури є наповненість тексту термінами та термінологічними словосполученнями. Терміни відображають поняття, які є науково обґрунтованими і притаманними конкретній галузі науки або техніки. Головною особливістю терміну є його багатозначність. Іноді один і той же термін має різні значення в межах різних наук. Тому при перекладі важливе значення відіграє контекст

Рис. 4.19. Особливості перекладу наукової літератури

Побудований на засадах білінгвізму, він включає назву, мету та план лекцій, що представлені українською і англійською мовами, лекційний матеріал, який представлено українською мовою та розгорнуту анотацію лекції іноземною (англійською) мовою, а також список використаної літератури до кожної лекції (рис. 4.20). Ці теоретичні питання та практично-орієнтовані завдання представлені іноземною (англійською) мовою і стосуються матеріалу, викладеного у лекції.

**ТЕМА № 4: ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ТА ЗАПОЗИЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОС-
ВІДУ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*(THE PROBLEM OF STUDYING AND ADOPTING THE INTERNATIONAL EXPERIENCE
OF SOCIAL PROTECTION IN THE ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE)*

Мета: Ознайомлення із зарубіжним досвідом соціальної підтримки дітей та молоді; представлення зарубіжного досвіду професійної підготовки у сфері соціальної роботи; розгляд можливості запозичення зарубіжного досвіду для забезпечення соціальної роботи в Україні (*To familiarize students with the international experience of social support for people from disadvantaged groups of the population; to introduce the foreign experience of training in social work; to show the possibility of integrating some positive foreign experience in social work in Ukraine*).

План лекції:

4.1. Зарубіжний досвід соціальної підтримки людей з соціально незахищених груп населення (на прикладі європейських країн та США) (*Foreign experience of social support for people from disadvantaged groups (European countries and the US)*).

4.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки у сфері соціальної роботи (*Foreign experience of training in the sphere of social work*).

Література:

1. Тетерский С. В. Введение в социальную работу / С. В. Тетерский. – М. : Академический проект. – 2001. – 477 с.

2. Barbour R. Social Work Education: Tackling the Theory-Practice Dilemma // British Journal of Social Work. 1984. — No. 14 (6). — P. 557-577.

4.3. Можливості запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту та соціально-педагогічної діяльності у соціальній роботі України

Вивчення історичних традицій, що склалися протягом століть в соціальній сфері, це не тільки засіб задоволення наукового або академічного інтересу, а й можливість збагатити соціальну роботу та соціальну педагогіку знанням національних, регіональних коренів милосердя, психологічних особливостей місцевого населення, специфіки соціальних проблем та ефективних шляхів їх вирішення.

***The Problem of Studying and Integrating the International Experience of Social Protection
in the Activity of Social Pedagogues***

For the development of social work in Ukraine a matter of great importance is studying, interpreting and using the experience gained in the world.

Grouping the various types of social work is not universal and may have various features in different countries. The emergence of various kinds of social work as a professional activity largely reflects the national characteristics and cultural development of countries, the nature of interaction between different social institutions, the level of social consciousness, culture, science, education.

Рис. 4.20. Приклад білінгвальної лекції з навчальної
дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Зміст цих теоретичних питань та практично-орієнтованих завдань носить виключно професійний характер, але оскільки матеріали представлені для виконання іноземною мовою, то у студентів одночасно розвивається як професійна, так і лінгвістична компетент-

ність, що у сукупності складає білінгвальну професійну комунікативну компетентність майбутніх фахівців (рис. 4.21).

Theoretical questions:

1. Foreign experience of social support for people from socially disadvantaged groups (on the experience of European countries).
2. Foreign experience of social support to people with socially disadvantaged groups (on the experience of the USA).
3. Specific (foreign) experience of training social workers and social pedagogues in the sphere of social work.

Practical tasks:

1. Prepare a list of websites that display information about the foreign experience of social work and social and educational activities in different countries.
2. Conduct a discussion with students on one of the chosen topic, using your knowledge of foreign experience (in Social Pedagogics):
 - "Is the level of material well-being a factor of social well-being?"
 - "Which country's experience of social protection is the most appropriate to use in Ukraine?"
3. Fill in the table of the possible adoption of foreign social services practical experience (with the help of the material discussed at the lecture):

Characteristics of social problems or activities	The experience of which country is appropriate for adoption	Reasons for borrowing experience
Youth and adolescent delinquency		
Gambling		
Problems in relationships with peers		
Problems in communicating with parents		
Adoption and guardianship families		
Care for the elderly		
Using partnerships with civic and charitable organizations		
Non-traditional forms and methods of social and educational activities		

Рис. 4.21. Приклад теоретичних питань та професійно-орієнтованих завдань на тему "Проблема вивчення та запозичення зарубіжного досвіду в діяльності соціального педагога" з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

У навчально-методичному посібнику також представлені тести для перевірки знань студентів з навча-

льної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки", які також побудовані за білінгвальним принципом: тести побудовані іноземною мовою, але перевіряють фахові знання студентів. Навчально-методичний посібник вміщує також відповіді до тестів, що дасть можливість студентам у процесі вивчення дисципліни самотійно перевіряти свої проміжкові знання з дисципліни (рис. 4.22).

105. The special feature and the main difference between the current system of social protection in the US from most European models is its:

- A) centralization;
- B) evaluation;
- C) globalization;
- D) decentralization.

106. The US State Social Security system is based on two main forms:

- A) political and social assistance;
- B) economic and social assistance;
- C) social and medical help;
- D) social insurance and government assistance.

107. The European social legislation differs significantly from the American one by:

- A) non-participation of the State in setting directions, planning, financing and implementation of social policy;
- B) a lower degree of State participation in setting directions, planning, financing and implementation of social policy;
- C) a higher degree of State participation in economic affairs;
- D) a higher degree of State participation in setting directions, planning, financing and implementation of social policy.

108. The youth policy in Ukraine is constantly balance between:

- A) the social and political sphere;
- B) the economical and educational sphere;
- C) the social and educational sphere;
- D) the social and informational sphere.

Рис. 4.22. Приклад тестів з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Варто також відмітити, що до навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" увійшов українсько-англійський словник соціально-педагогічних термінів, оскільки ця галузь знань відноситься до вузькоспеціальних і фахові терміни не завжди представлені у словниках та довідниках загального вжитку та з огляду на багатозначність англійських термінів. Тому для полегшення роботи студентів та однозначного трактування термінів у соціально-педагогічному контексті основні з них були зібрані і представлені у навчально-методичному посібнику (рис. 4.2.21).

А	
Абонент соціальної служби –	social service subscriber
Агенти соціалізації –	agents of socialization
Агогіка –	agogics
Агресія –	aggression
Агресивна поведінка –	aggressive behaviour
Адаптація соціальна –	social adaptation
Адаптоване навчання –	adapted training
Адиктивна поведінка –	addictive behavior
Активність соціальна –	social activity
Альтруїзм –	altruism
Амбіція –	ambition
Б	
Байдужість –	indifference
Батьківські права та обов’язки –	parental rights and duties
Бездоглядність дитяча –	children’s homelessness
Бездомні –	homeless
Безпритульні діти –	homeless children
Бесіда консультативна –	advisory conversation

Рис. 4.2.21. Українсько-англійський словник соціально-педагогічних термінів

Важливим елементом навчально-методичного посібника "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" є аудіо диск, який містить усі анотації лекційного матеріалу, представленого в посібнику, а також аудіо терміни, що увійшли в українсько-англійський словник посібника. Цей диск розроблений для самостійної роботи студентів, щоб сприяти розвитку мовленнєвих навиків студентів, їх можливості сприймати на слух фахового матеріалу, що призведе до полегшення процесу сприйняття білінгвальних лекцій, роботи на практичних заняттях (Додаток Б).

Екзаменаційний білет з білінгвальної дисципліни доцільно розробляти іноземною мовою, але перевіряти знання фахових знань, умінь.

Так, з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" екзаменаційний білет вміщує теоретичне питання, п'ять тестових завдань та практично-орієнтоване завдання іноземною (англійською) мовою. Варто зауважити, що типові теоретичні питання та професійно-орієнтовані завдання були вміщені у навчально-методичний посібник "Актуальні проблеми соціальної педагогіки" та опрацьовані студентами під час практичних занять. Тести також були вміщені у навчально-методичний посібник, щоб студенти могли тренуватися під час самостійної роботи, а також для перевірки проміжних знань студентів під час навчання (рис. 4.24).

Таким чином, навчально-методичне забезпечення третього та четвертого етапів білінгвального навчання потребує розробки спеціального білінгвального навча-

льно-методичного комплексу, який попри свою традиційну структуру, має багато особливостей, бо має враховувати не лише фаховий, а й бік білінгвального навчання та слугувати більш розширеній меті навчання – розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА	
Освітньо-кваліфікаційний рівень	Магістр
Спеціальність	8.01010601 Соціальна педагогіка
Семестр	X
Навчальна дисципліна	Актуальні проблеми соціальної педагогіки
ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 1	
ЗАВДАННЯ ТЕОРЕТИЧНЕ (Theoretical Task). What are the tasks of the science "Social Pedagogic"?	
ЗАВДАННЯ ТЕСТОВЕ (TEST)	
1. An obstacle which makes it difficult to achieve a desired goal, objective or purpose is: A) a solution; B) a problem; C) an instruction; D) an instrument.	
2. Trying to find a solution to a problem is known as: A) problem cutting; B) problem solving; C) problem rewriting; D) problem transferring.	
3. Every theoretical problem asks for an answer or: A) rejection; B) solution; C) translation; D) expansion.	
4. A gap between an actual and desired situation is: A) a solution; B) a problem; C) an instruction; D) an instrument.	
5. An academic discipline concerned with theory and practice of holistic education and care is: A) Pedagogic; B) Social Pedagogic; C) Psychology; D) Sociology.	
ЗАВДАННЯ ПРАКТИЧНЕ ТВОРЧЕ (Practical Task). Develop a model of social booklet, which has social preventive or social propaganda value, namely: a booklet for seniors to prevent seizure of computer games and gambling.	

Рис. 4.24. Приклад екзаменаційного білету з навчальної дисципліни "Актуальні проблеми соціальної педагогіки"

Оскільки в ході розробки навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі ключовим акцентом став той факт, що білінгвальне навчання передбачає використання іноземної мови (англійської), то ефективними можна вважати усі відомі форми, методи, засоби, які використовуються при вивченні іноземної мови загалом і передбачають систем-

не оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності:

- *читання та розуміння прочитаного* (адаптованих та неадаптованих науково-популярних джерел, лекційних матеріалів, навчальних посібників, підручників та наукових статей, тестів, засобів масової інформації, англomовних текстів з Інтернет ресурсів, у тому числі програмних засобів використання англomовних сайтів, анотування та реферування текстів);

- *слухання та розуміння почутого* (мова викладача під час лекцій, розуміння міжособистісного спілкування під час практичних занять, розуміння аудіо-інтернет конференцій, круглих столів, семінарів, автентичних аудіо-записів наукових фільмів, художніх фільмів соціально-педагогічного спрямування);

- *говоріння* (монологічне та діалогічне мовлення на заняттях, спілкування під час виконання вправ, творчих завдань, виступи на конференціях з участю міжнародних науковців);

- *письмо* (ведення конспекту лекцій, виконання соціально-педагогічних завдань, написання анотацій до наукових статей, написання резюме щодо подальшого працевлаштування, оформлення наукових звітів при участі у грантах, написання доповідей, рефератів для

участі у міжнародних студентських конференціях)⁸²³; 824; 825.

При цьому, неабияке значення відводилося оволодінню навичками комплексного використання зазначених видів діяльності при роботі над перекладом наукової літератури за фахом, який також має свої граматичні, лексичні та стилістичні особливості⁸²⁶; 827.

Цілком зрозуміло, що на немовному факультеті (соціально-психологічний) з високим рівнем підготовки за всіма вищезазначеними видами мовленнєвої діяльності, повністю білінгвальне навчання стає можливим лише на старших курсах або в межах магістерської підготовки (3-4 етапи БН), а до цього часу (1-2 етапи БН) здійснюється лише підготовка до БН, забезпечення якої також потребує ретельної розробки методичних матеріалів.

Також важливе значення відіграє збалансоване використання традиційних та інноваційних форм, методів навчання. Особливого значення в умовах білінгвального навчання набуває особистісно-діяльнісний під-

⁸²³ Семенова Ю. Л. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции учащихся гимназии в условиях диалога культур: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 271 с.

⁸²⁴ Судакова Н. В. Формирование лингвопрофессиональной компетенции у программиста информатика в условиях билингвальной подготовки. Тамбов, 2012. 180 с.

⁸²⁵ Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // *Sprogforum*, № 18, Vol. 6, Retrieved March 4, 2004. P. 8 – 13.

⁸²⁶ Романенко Н. М. Основные подходы к формированию коммуникативной компетенции муниципального служащего // *Современная коммуникативистика*. 2013. Т. 2. № 1(2). С. 55 – 57.

⁸²⁷ Савченко О. П. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі // *Педагогічні видання / "Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"*. 2010. С. 16 – 23.

хід, який сприяє активізації творчого потенціалу та індивідуальних особливостей студентів^{828; 829; 830}.

Окрім того, варто зазначити, що білінгвальне навчання потребує обов'язкового використання під час проведення усіх видів занять сучасних інформаційних технологій.

Так, при проведенні занять із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на 3-4 етапах БН у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, усі лекційні заняття ведуться англійською мовою та супроводжуються презентаціями, побудованими за спеціальною методикою. Початкові лекційні заняття, з метою введення у мовну атмосферу на рівні сприйняття на слух спеціального матеріалу за фахом, вміщують обов'язковий супровід анотаційного змісту матеріалу слайдами іноземною мовою. При цьому, періодично найбільш складні частини матеріалу з використанням спеціальної фахової лексики презентуються в анотованому українському перекладі, що забезпечує певне запобігання можливої втрати лінії сприйняття логічного змісту лекційного матеріалу. Наступні лекційні заняття (після 3-ї лекції) супроводжуються виключно англomовними презентаційними матеріалами. Попередньо до кожної лекції пропонуються

⁸²⁸ Гришкова Р. О. Іншомовна підготовка студентів у контексті інтернаціоналізації освіти. Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні. Миколаїв, 2014. С. 6 – 11.

⁸²⁹ Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посібник. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 226 с.

⁸³⁰ Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

ключові слова, які студенти повинні перекласти і вивчити заздалегідь. До ключових слів входить наукова термінологія соціально-педагогічного змісту, яка буде використовуватися під час лекційного заняття. Тема лекційного заняття повідомляється студентам також заздалегідь, щоб вони мали можливість обдумати проблематику лекції і познайомитися з деякими її мовними аспектами⁸³¹.

Практичні заняття будуються на основі особистісно-орієнтованого навчання, найважливішими ознаками якого є багатоваріативність методик і технологій, організація навчання одночасно на різних рівнях складності. При такому виді навчання у студентів утверджуються цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто створюється внутрішня мотивація^{832; 833}.

Студентам пропонується виконання творчих завдань різного рівня складності англійською мовою. Це групова робота, індивідуальна, робота в мікрогрупах. Виконані завдання студенти презентують на заняттях, удосконалюючи при цьому чотири види діяльності, що стосується мовного аспекту, нарощують лексичний запас англійської мови фахового спрямування та

⁸³¹ Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип. 3 (89). С. 135 – 143.

⁸³² Агранат Ю. В. Поликультурная компетенция студента как условие успешной реализации программ академической мобильности вуза // Москва, Высшее образование сегодня, №10, 2012. С. 10 – 15.

⁸³³ Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. Київ, 1997. С. 25 – 29.

розв'язують соціально-педагогічні проблеми у межах фахових дисципліни.

Оскільки студенти-магістранти у майбутньому можуть бути науковцями, викладачами, керівниками, то вони повинні мати теоретичні знання та практичні навички у таких видах професійної діяльності як виступи на зборах, засіданнях, конференціях, виступи з презентаціями, ділове листування, спілкування. Саме тому на практичних заняттях студентам пропонується апробувати презентації, публічні виступи, доповіді, написання ділових документів різних типів іноземною (англійською) мовою^{834; 835; 836; 837; 838}.

У межах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки білінгвально передбачається тестова форма контролю. Студентам пропонуються тести англійською мовою з чотирма варіантами відповідей, де лише одна є вірною. Тестові завдання носять соціально-педагогічний зміст і перевіряють, насамперед, розуміння соціально-педагогічних феноменів. Однак, цей вид контролю набутих знань здійснюється

⁸³⁴ Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа педагогика // Педагогика, 2005. № 4. С. 34 – 35.

⁸³⁵ Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: на основе кредитно-модульной технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 282 с.

⁸³⁶ Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва : Просвещение, 2003. 211 с.

⁸³⁷ Борисенко И. И., Евтушенко Л. С. Английский в международных документах. Учебники английского языка для ВУЗов. Москва : Славянский Дом Книги, 2003. 234 с.

⁸³⁸ Гайсина Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование : монография. Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. 113 с.

іноземною (англійською) мовою, тому водночас цим перевіряється і знання фахової термінології, розуміння особливостей перекладу наукового матеріалу (Додаток В)^{839; 840}.

Мотиваційна сторона підкріплюється бажанням магістрів надалі займатися науковою роботою, що обов'язково передбачає володіння іноземною мовою за фахом, а також необхідністю складання екзамену англійською мовою по завершенню білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На нашу думку, мотиваційний інтерес студентів до білінгвального навчання може бути підвищений наданням їм можливостей написання та захисту магістерських дипломних робіт англійською мовою. Це дозволить студентам-магістрам не тільки переконливо впевнитися у своїх знаннях, у тому числі іноземної мови за фахом, а й адаптуватися в сучасному науковому середовищі^{841; 842; 843}.

Виходячи із зазначених чотирьох видів діяльності та форм організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання набуває великого значення

⁸³⁹ Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы : Сб. науч. тр. / Под ред. Р. С. Баура, Т. Н. Кучеровой, А. Я. Минора, К. Вендеротта. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 236 с.

⁸⁴⁰ Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. Майкоп : Изд-во АГУ, 2004. 200 с.

⁸⁴¹ Брыксина И. Е. Искусственный билингвизм в поликультурном языковом образовании: лингвометодические аспекты. Тамбов, 2011. ИОСО. С. 45.

⁸⁴² Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Пенза, 2011. 324 с.

⁸⁴³ Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.

зміст навчальних посібників та підручників, які, окрім матеріалів та завдань спрямованих на реалізацію усіх зазначених видів вивчення іноземної мови, повинні містити теоретичний матеріал, практичні та тестові завдання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Навчальні матеріали підручників та посібників мають бути максимально унаочненими – повинні містити схеми, таблиці, діаграми, рисунки, щоб за допомогою візуального сприйняття полегшити розуміння і усвідомлення соціально-педагогічних феноменів та вивчити фахову термінологію. У цих методичних матеріалах повинна бути викладена актуальність даної дисципліни англійською мовою, коротка історія та основні поняття теорії і техніки перекладу, особливості мови наукової літератури.

Підручники та посібники, окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом на рідну мову, повинні містити теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури: граматичні та лексичні основи перекладу, поради з практики перекладу наукової літератури та правила використання словників і довідників^{844; 845}.

Ця теоретична частина посібника, як правило, відводиться студентам на самостійне опрацювання з метою полегшення подальшого осмисленого сприйняття

⁸⁴⁴ Владимірова І. Г. Билінгвальне обчученнє : Соотнoшеннє содержательного и языкового компонентoв // Ментор. 1998. № 2. С. 14 – 17.

⁸⁴⁵ Воевода Е. В. Професіональна языкова підготовка студентoв-международникoв: вoпросы дидактики // Вестник МГІМО-Університета, 2013. № 1. С. 9 – 12.

основного матеріалу курсу лекцій з дисциплін блоку професійної та практичної підготовки.

Основний курс підручника чи посібника повинен складатися з розгорнутого тексту лекцій, запитань для самоконтролю, тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу та практичних завдань, що стосуються заданої теми, викладених іноземною мовою. Для підвищення ефективності слухового сприйняття та створення мовного середовища під час самостійної роботи, бажано забезпечувати навчальні посібники аудіо дисками з відповідними навчальними матеріалами.

Отже, білінгвальне навчання – це необхідна складова сучасної системи навчання у ЗВО, яка потребує вивчення і подальшої розробки з наукової та методичної точки зору^{846; 847}.

Варіантом її впровадження у навчальний процес ЗВО може бути організація професійної підготовки окремих фахівців конкретного профілю на білінгвальній основі. Її реалізація забезпечує свідоме ставлення магістра до професійної діяльності, розвиває світогляд, самосвідомість та самовідповідальність, розширює можливості адаптації майбутнього фахівця у різних соціальних, інформаційних, наукових реаліях сьогодення. Білінгвальне навчання дасть змогу випускникам простіше інтегруватися у сучасний ринок праці, вимоги якого на сьогоднішній день передбачають ві-

⁸⁴⁶ Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич, 2006. 326 с.

⁸⁴⁷ Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України // Інформаційний збірник МОН України. 2003. № 8. С. 3 – 14.

льне володіння однією або декількома іноземними мовами за фахом.

Таким чином, у ході дослідження вдалося вибудувати цілком логічну структуру та зміст методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Було доведено, що функціонування методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у ЗВО як єдиного цілого забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної та практичної підготовки на першому-другому році навчання, з переходом на третьому-четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1-2-х дисциплін цього циклу іноземною (англійською) мовою на п'ятому-шостому році навчання і завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною (англійською) мовою під час останнього року підготовки фахівців.

Також була запропонована авторська методика обрахунку оптимальної кількості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, яку доцільно викладати білінгвально. Вона була розроблена на основі принципу "золотого перетину" щодо протилежностей, які супроводжують систему підготовки фахівців соціа-

льної сфери на білінгвальній основі⁸⁴⁸.

Було доведено, що білінгвальне навчання – це необхідна складова сучасної системи навчання у ЗВО, яка потребує вивчення і подальшої розробки з наукової та методичної точки зору. Варіантом її впровадження у навчальний процес ЗВО може бути організація професійної підготовки окремих фахівців конкретного профілю на білінгвальній основі.

Її реалізація забезпечить свідоме ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, сприятиме розвитку світогляду, самосвідомості та самовідповідальності, розширить можливості адаптації майбутнього фахівця у різних соціальних, інформаційних, наукових реаліях сьогодення.

Для реалізації методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі було розроблене спеціальне навчально-методичне забезпечення.

Оскільки на першому етапі білінгвального навчання у ЗВО головним структурним компонентом моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі виступає білінгвально-дидактичний елемент, який передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, що вивчаються як рідною, так і іноземною мовами, то для першого дубляційного етапу БН був розроблений "Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціаль-

⁸⁴⁸ Ситняківська С. М. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2012. № 65. С. 85 – 88.

на сфера / Terminology Bilingual Dictionary: Social Sphere".

Понятійно-термінологічний білінгвальний словник побудований на засадах білінгвізму, він вміщує найбільш поширені поняття і категорії соціальної педагогіки та соціальної роботи як базових дисциплін соціальної сфери рідною мовою з перекладом та тлумаченням цих термінів іноземною (англійською) мовою. До словника також увійшов короткий граматичний довідник з англійської мови та словник-розмовник найпоширеніших наукових кліше та виразів англійською мовою. Словник був розроблений для полегшення роботи студентів в умовах вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою та для забезпечення можливості використовувати більшу кількість ресурсів при навчальній та науково-дослідній соціально-педагогічній діяльності, а граматичний довідник та словник-розмовник – для розширення спектру дій стосовно презентацій наукових теоретичних та практичних надбань у цій сфері.

Для другого (доповнюючого) етапу білінгвального навчання були розроблені білінгвальні змістові блоки, які увійшли до усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладаються протягом V-VIII семестрів навчання як доповнюючі.

Білінгвальний змістовий блок з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки включає до свого складу основну частину у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовний перелік теоретичних та практичних завдань (українською та

англійською мовами) та додаткову, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою та розширення спектру їх репрезентаційних можливостей у майбутній професійній діяльності.

Для третього та четвертого етапів білінгвального навчання, на яких передбачається викладання дисципліни циклу професійної та практичної підготовки іноземною мовою, були розроблені білінгвальні навчально-методичні посібники, які окрім словника соціально-педагогічного спрямування з перекладом термінів на рідну мову, повинні містити теоретичну частину, у якій представлено особливості перекладу наукової літератури: граматичні та лексичні основи перекладу, поради з практики перекладу наукової літератури та правила використання словників і довідників.

Основний курс посібника повинен складатися з розгорнутого тексту лекцій рідною мовою та розгорнутої анотації іноземною (англійською) мовою, а також із теоретичних запитань для самоконтролю та професійно-орієнтованих завдань, що стосуються заданої теми, викладених іноземною мовою, а також тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу. Для підвищення ефективності слухового сприйняття та створення мовного середовища під час самостійної роботи, бажано забезпечувати навчальні посібники аудіодисками з відповідними навчальними матеріалами.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Зміни у прогресивному суспільстві неминучі.

Зміни є сталою величиною

Б. Дізраелі (англійський письменник і дипломат)

Зважаючи на те, що наша держава долучилася до глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються у сучасному світі, обрала для себе європейський вектор розвитку, то перед сучасними вищими навчальними закладами постало завдання формування особистості, здатної жити і діяти в нових умовах, тобто підготовки фахівця, здатного до адаптації своїх знань, умінь та навичок у полікультурному середовищі. Такі зміни активізували пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Сучасними вітчизняними науковцями здійснюється розробка концепцій оновлення освітньої структури, основних технологій навчання й виховання, однією із яких є втілення у навчальний процес методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

В умовах глобалізації зростає роль іноземних мов не в загальному, а у професійному сенсі, адже окрім статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти, знання фахової іноземної мови різноманітними спеціалістами дає можливість не лише бути конкурентоспроможними на

сучасному полікультурному ринку праці, а й просувати нашу країну в європейську спільноту, адже:

в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності, у тому числі й у соціальній сфері;

розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами;

розробляються програми з академічного обміну, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проектах;

сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: з одного боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з іншого – зростає кількість мігрантів, біженців, переселенців, які потребують, передусім, соціальної допомоги та підтримки;

відбулися прогресивні зміни на сучасному ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють принаймні однією іноземною мовою фахово; суспільство стало більш мобільним, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працювати за кордоном.

Тому володіння однією-двома іноземними мовами (за фахом підготовки) у глобалізованому світі розглядається як необхідність.

Відповідаючи на цей виклик часу, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет) на кафедрі соціальних технологій була розроблена і впроваджена у на-

вчальний процес методична система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Експериментальним шляхом було доведено ефективність застосування авторської моделі та методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що відобразилося у збільшенні числа студентів, рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності яких був визначений як високий та достатній.

Таким чином, можемо стверджувати, що гіпотеза, покладена в основу дослідження про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження в діяльність ЗВО авторського варіанту методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, підтвердилася.

Але, зважаючи на те, що студенти вступають на навчання з різним рівнем володіння іноземною мовою, серед перспектив розвитку професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в умовах університету вбачаємо розробку прогностичної моделі білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери, яка дасть можливість на основі прогнозування основних компонентів білінгвальної професійної комунікативної компетентності, адаптувати білінгвальну структурно-функціональну модель навчання відповідно до рівня підготовленості різних категорій студентів. Така мо-

дель повинна базуватися на певному математично-статистичному апараті після достатнього набору статистичних даних, які стануть коригуючими для застосування певного алгоритму прогнозу. Це дасть можливість адаптувати надалі білінгвальну підготовку, досягаючи її максимальної ефективності у вирішенні проблеми максимізації професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Серед проблем, що потребують вирішення в умовах білінгвальної освіти, також існує проблема контролю та сертифікації. Тому серед перспектив розвитку професійної підготовки фахівців на білінгвальній основі в умовах університету вбачаємо потребу у виділенні переліку дисциплін у Додатку до диплома студента, які вивчалися білінгвально.

Також важливим напрямом розвитку білінгвальної підготовки фахівців навчання вважаємо написання та захист дипломної роботи іноземною мовою, що у свою чергу, породжує проблему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які є учасниками процесу білінгвальної освіти. Проблема підвищення їх кваліфікації постає ще й тому, що вони не є фахівцями-філологами, а мають лише рівень володіння іноземною мовою B2. Тому для ефективності впровадження моделі та методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі кафедрою соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка розробляються методичні рекомендації, у яких чітко описана технологія професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, ін-

новаційні форми, методи, прийоми, які доцільно використовувати в умовах білінгвального навчання, представлені приклади розробки і впровадження методичних матеріалів, розроблених на білінгвальній основі, а також пропонуються приклади впровадження дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що викладалися білінгвальним способом, у навчальний процес.

Варто зауважити, що існують також ризики білінгвального навчання і для самих студентів: оскільки таке навчання потребує подвійних зусиль (професійний і лінгвістичний аспекти), і потребує від студента як більше часу, так і зусиль для підготовки і опрацювання фахової дисципліни, то при відсутності високої мотивації це може спричинити до гіршого засвоєння матеріалу, порівняно із класичним навчанням. Щоб цього не сталося, викладачі повинні постійно працювати над підвищенням мотивації студентів до навчання.

За умови білінгвальної підготовки конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці постає також проблема відтоку кадрів за кордон. За результатами моніторингу відтоку фахівців соціальної сфери у Житомирському регіоні за останні три роки (2014 – 2017 роки) це становить 3% від загальної кількості випускників. Цей відсоток є дуже малим, але зважаючи на існування ризику, потрібно надалі проводити моніторинг міграції вітчизняних фахівців.

Водночас, білінгвальне навчання може принести майбутньому фахівцю більше користі, ніж класичне, розвиваючи у студента різні професійні компетентно-

сті, які у майбутньому дадуть можливість бути високо-професійним фахівцем у своїй галузі.

Варто також констатувати, що існує низка не вирішених проблем у системі такої освіти, які потребують подальшої розробки:

білінгвальні програми і навчальні плани, шляхи розвитку здібності до білінгвальної самоосвіти,

системність міжнародних освітніх взаємозв'язків і обмінів,

тестування, контроль та сертифікація,

використання нових освітніх технологій у білінгвальній освіті.

Варто відзначити, що вищезазначені проблеми є актуальними і потребують вирішення найближчим часом, адже вони слугують інструментами в системі освіти та самоосвіти в умовах білінгвального вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в умовах університету і включають міжнародний полікультурний аспект у зміст університетської освіти, зумовляючи таким чином підготовку майбутніх спеціалістів соціальної сфери до роботи в іншомовному, полілінгвальному та полікультурному професійному середовищі.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Приклад білінгвального змістового блоку дисципліни “Соціальний супровід сім’ї” для доповнюючого етапу білінг- вального навчання

Лекційне заняття 1.

**Тема лекції № 1. Форми соціальної роботи з прийомними сім’ями /
дитячими будинками сімейного типу (ДБСТ) та прийомними дітьми /
дітьми-вихованцями**

***Forms of social work with foster families / family-type orphanage (FTO)
and foster children***

ПЛАН:

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків (*Foster parents support groups*).
2. Представлення інтересів прийомних дітей / дітей-вихованців та прийомних сімей / ДБСТ (*Advocacy of foster children and foster families / FTO*).
3. Партнери соціального супроводу (*Partners of social support*).
- 3.1. Основні функції організацій і фахівців, задіяних у здійсненні соціального супроводу прийомних сімей / ДБСТ (*The main functions of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO*).
- 3.2. Соціальна сітка прийомної сім’ї / ДБСТ (*Social net of foster family / FTO*).
4. Історія життя прийомної дитини / дитини-вихованця та механізми підтримання стосунків дитини з рідною сім’єю (*The life story of a foster child and mechanisms for maintaining relations with the child's own family*).

1. Групи взаємопідтримки прийомних батьків / батьків- вихователів

Foster parents support groups

Існує багато форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів (*foster parents*), як різноманітними фахівцями, включаючи соціального працівника (*social worker*), який здійснює соціальний супровід (*social*

support) такої сім'ї, так і самими батьками-вихователями / прийомними батьками. Однією із ефективних форм підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів є так звані групи взаємопідтримки (групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів) (*foster parents support meetings*).

Групи зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів, як правило, проводяться один раз на місяць. Метою проведення групових зустрічей прийомних батьків / батьків-вихователів є набуття ними навичок (*acquisition of skills*) прийняття і розуміння себе та інших, розвиток уміння встановлювати партнерські стосунки (*development the ability to establish partnerships*) та здобуття здатності бути гнучкими у поведінці (*be flexible in behavior*). Групи зустрічей проводить психолог (*psychologist*) або досвідчений соціальний працівник, який володіє методикою проведення таких зустрічей.

Завданнями таких зустрічей є:

1 – створення в групі атмосфери взаємодовіри (*atmosphere of mutual trust*), взаємоповаги (*mutual respect*) та взаємопідтримки (*mutual support*);

2 – вчасне виявлення “проблемних зон” функціонування прийомної сім'ї (*foster family functioning*) / ДБСТ (*family-type orphanage*);

3 – прояснення потреб (*needs*) прийомних батьків / батьків-вихователів та напрямків необхідної підтримки з боку фахівців (*necessary support from experts*);

4 – розширення досвіду учасників (*expanding experience of participants*) у вирішенні складних ситуацій;

5 – навчання методам психологічної самодопомоги;

6 – оволодіння навичками (*mastery of skills*) асертивної поведінки;

7 – інформування про сфери отримання кваліфікованої допомоги (*areas of receiving skilled care*);

Щоб позитивний груповий процес (*positive group process*) міг відбутися, потрібно дотримуватися таких умов проведення групових зустрічей:

- час роботи групи і його використання планують самі учасники згідно питань, які будуть розглядатися на зустрічі. Формами роботи може бути поведінковий тренінг (*behavioral training*), робота в партнерських парах (*work in partnership couples*), відеолекторії, бесіди тощо;

- робота повинна проводитися у спеціально облаштованому (*specialy equipped*) для цього приміщенні;

- доречна наявність поруч окремої кімнати, яка знадобиться у випадках виникнення конфліктної ситуації (*conflict situations*) між окремими учасниками групи. У групі завжди знайдеться медіатор (*mediator*) – нейтральна особа або другий ведучий, який захоче уважно вислухати спочатку одного, а потім другого учасника суперечки. Конфлікт, що виник, не завжди може бути вирішений швидко, а групова зустріч завжди має обмежений час проведення, тому щоб захистити груповий процес від деструкції, краще конфліктну ситуацію ізолювати і для її вирішення надати медіатору та учасникам конфлікту окрему кімнату;

- група повинна бути відкрита для нових учасників (*open to new members*), що буде сприяти збереженню позитивного групового процесу (*positive group process*);

- підходи ведучого до групової роботи (*leader approaches to groupware*) та особистісні характеристики членів групи (*personal characteristics of group members*) є визначальними факторами її успішності (*determining factors of success*), тому:

- робота ведучого групи не повинна зумовлювати формування ставлення до нього як до наділеного "унікальними якостями" (*unique qualities*). Ведучий повинен залишатися реальною людиною (*real person*) і на рівні інших членів групи бути включений у її роботу (*be included in its work*);

- як правило, прийомні батьки / батьки-вихователі мають здатність долати складні ситуації (*overcome difficult situations*). Ведучим групи слід пам'ятати, що способи подолання (*ways of overcoming*) складних життєвих ситуацій є різними і люди по-різному реагують на сильні емоції та конфлікти. Вміння ведучого визнавати доречність різних способів вирішення складних ситуацій є дуже важливим. Разом з тим, нереалістичні очікування (*unrealistic expectations*) від групи, приписування їй функцій вирішення питань матеріальної допомоги, схильність учасників уникати або йти на конфронтацію (*confrontation*) у складних ситуаціях, занижена самооцінка (*lowself-esteem*) можуть призвести до нездатності людини реалізувати у житті груповий досвід (*implement in life the group experience*). За таких умов група може мати негативний вплив (*negative influence*) на особистість.

Отже, метод групових зустрічей (*method of group meetings*) дає людям відчуття спільності (*sense of community*), тому їх надбання широко використовуються у роботі різних груп та соціальних інститутів. Інститут прийо-

мної сім'ї недостатньо розвинений у нашій країні на сьогоднішній день. Тому потреба у підтримці (*need in support*) однодумцями людей, які створили прийомні сім'ї / ДБСТ, ще тривалий час буде актуальною (*will be relevant for a long time*). Проведення групових зустрічей є вдалою та ефективною формою (*effective form*) підтримки прийомних батьків / батьків-вихователів.

Fostering is not developed as an institute of family-care in our country nowadays. That is why, the need in supporting people who created the foster family / FTO is very important. One of the most effective forms of foster parents support is the so-called group of mutual support (foster parents support meetings). At such meetings foster parents learn how to make decisions, acceptance and understanding of themselves and others, develop the ability to establish partnerships and gain the ability to be flexible in their behavior.

Theoretical Tasks:

- 1. What do you know about foster parents support groups?*
- 2. What do you know about the advocacy of foster children and foster families / FTO?*
- 3. Name the main partners of social worker in conducting a social support of foster families / FTO.*
- 4. What are the main function of organizations and professionals involved in the implementation of social support for foster families / FTO?*
- 5. What is the social net of foster family / FTO?*
- 6. Why should social worker help foster parents to maintain foster child's contact with his / her own family?*
- 7. Name the mechanisms for foster parents to maintain relations of a foster child with his / her own family.*

Practical Tasks:

1. Розробити і презентувати пам'ятку прийомним батькам / батькам-вихователям щодо механізмів підтримки стосунків прийомної дитини / дитини-вихованця із біологічною сім'єю (*Develop and present a booklet for a foster parentson mechanisms of supporting the relations of a foster child with the biological family*).

2. Створити таблицю організацій і фахівців, з якими може співпрацювати соціальний працівник у ході здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї / ДБСТ, та вказати основні їх функції (*Create a table of*

organizations and experts, which can cooperate with social worker in the process of social support and specify their main functions).

3. Розробити і презентувати приклад книги або альбому історії життя прийомної дитини / дитини-вихованця (*Develop and present a sample of a life history book or album of a foster child*).

4. Запропонуйте власний елемент соціальної сітки прийомної сім'ї / ДБСТ та обґрунтуйте його доцільність (*Present your own element of socialnet and justify its expediency*).

5. Соціальний працівник під час вирішення питань життєзабезпечення прийомної сім'ї / ДБСТ може співпрацювати з представниками різних соціальних інституцій. Напрямки такої співпраці можуть бути достатньо різноманітними. Створіть каталог напрямків роботи соціального працівника, який здійснює соціальний супровід прийомної сім'ї / ДБСТ:

з органами державної влади та місцевого самоврядування; із представниками законодавчої влади різних рівнів;

з органами судової влади різних рівнів;

у сфері освіти, науки, виховання, культури (*Create a catalog of the directions of work for a social worker who provides social support for foster families / FTO: with state and local authorities; representatives of legislative bodies at all levels; with the judiciary at different levels*).

Розділ 2.

ГРАМАТИЧНИЙ ДОВІДНИК

Порядок слів в англійському реченні (Word Order in English)

Порядок слів в англійській мові є сталим, тобто кожне слово в реченні має чітку, зафіксовану позицію. У випадку заміни цих позицій виникає непорозуміння при спілкуванні.

Кожне англійське речення обов'язково містить **підмет та присудок**. Ядром речення є дієслово (присудок), його правильна форма, а не закінчення в парі з дієсловом, як в українській мові. Для обрання правильної форми треба брати до уваги: час (теперішній, минулий, майбутній), аспект (тривалий, завершений), стан (активний чи пасивний), особу, число.

Схема розповідного стверджувального речення

(Обставина місця/часу)	Підмет	Допоміжне діє- слово + смислове	(Додатки)	(Обставини)
---------------------------	--------	------------------------------------	-----------	-------------

(On Mondays) the social worker writes letters (at home).

The social worker has been writing letters (all morning).

**У часах Present Indefinite, Past Indefinite допоміжні дієслова у розповідних стверджувальних реченнях не вживаються.*

Схема розповідного заперечного речення

Потрібно пам'ятати, що в англійській мові може бути тільки одне заперечення! Воно може бути виражено 1) заперечною часткою *not* в парі з відповідним допоміжним дієсловом 2) заперечними словами *never, nothing, noone, nobody, neither, no, none* тощо (в цьому випадку третя позиція випадає).

Обставина місця/часу	Підмет	Допоміжне дієслово +заперечна частка <i>not</i>	Смисло- ве діє- слово	Додатки	Обста- вини
-------------------------	--------	---	-----------------------------	---------	----------------

(On Mondays) the social worker doesn't write letters (at home).

The social worker hasn't been writing letters (all morning).

Nobody knew the right answer.

I knew nothing about him.

Розділ 3.

УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ
СЛОВНИК

А

Агресивність – aggressiveness

Агресивна поведінка – aggressive behavior

Адаптація соціальна – social adaptation

Адиктивна поведінка – addictive behavior

Адресна допомога - targeted assistance

Альтруїзм – altruism

Б

Бездоглядність дитяча – children homelessness

Бездомні – homeless

Безпритульні діти – homeless children

Безробіття – unemployment

Будинок дитини – orphanage

В

Віктимологія – victimology

ВІЛ – HIV

Виховання соціальне – social education

Волонтерський рух – volunteerism

Г

Гарантії соціальні – social guarantees

Гендер – gender

Групова соціальна робота – group social work

Гуманізм – humanism

Д

Девіантна поведінка – deviant behavior

Делінквентна поведінка – delinkvent behavior

Депривація – deprivation

Дитина – a child

Дитячий будинок сімейного типу – family-type orphanage

Е

Емпатія – empathy

Етика соціальної роботи – social work ethics

Етичні принципи – ethical principles

Ж

Життєва криза – life crisis

З

Заклади для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування
– institutions for orphans and children deprived of parental care

Захист соціальний – social protection

І

Інвалідність – disability

Індивідуальна соціальна робота – individual social work

Інклюзивна освіта – inclusive education

Інститути соціальні – social institutions

К

Конвенція ООН про права дитини – the UN Convention on the Rights of the Child

Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод – European Convention on Human Rights

Корекція – correction

Л

Лідер неформальний – informal leader

Лідер формальний – formal leader

М

Мала соціальна група – a small social group

Маргінали – marginals

Менеджмент соціальної роботи – management of social work

Молодіжні громадські організації – youth non- governmental organizations (youth NGO)

Н

Навчання соціальне – social learning

Наркоманія – drug addiction

Насильство – violence

Неурядові організації – non-governmental organizations (NGOs)

Додаток Б.

**Приклад методичної розробки лекційного заняття з дисципліни
“Актуальні проблеми соціальної роботи” для паритетного етапу
білінгвального навчання**

Лекційне заняття 2

**Тема лекції № 2: Проблема нормативно-правового забезпечення
соціально-педагогічної діяльності і соціального захисту в Україні**
*(The Problem of the Development of Legal Socio-Pedagogical Activity and
Social Protection in Ukraine)*

Мета: Ознайомлення студентів з розвитком нормативно-правового забезпечення соціального захисту дітей і молоді в Україні, нормативно-правовим забезпеченням професійної діяльності соціального педагога; вивчення суб'єктів та об'єктів нормативно-правових відносин у сфері соціального захисту; ознайомлення з міжнародними документами про захист прав дітей *(To familiarize students with the problems of legal social protection of children in Ukraine; regulations and legal framework for professional social workers; subject and object of legal relations in social protection sphere, international documents on the protection of children).*

План лекції:

- 2.1. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дітей та молоді в Україні та перспективи його розвитку.
- 2.2. Міжнародні документи про соціальний захист та захист прав дітей.
- 2.3. Суб'єкти та об'єкти нормативно-правових відносин у сфері соціального захисту та соціально-педагогічної діяльності.
- 2.4. Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності соціального педагога.

**2.1. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дітей
та молоді в Україні та перспективи його розвитку**

Правові засади політики у справах сім'ї та молоді сформульовано в ст. 51 Конституції України, згідно з якою сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою.

Держава розвиває нормативно-правове забезпечення соціальної підтримки дітей та молоді, про що свідчить низка законів України та інших нормативно-правових актів, зокрема: Закони України “Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді України” від 5 лютого 1993 р., “Про внесення змін до Закону України “Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді України”, “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (з останніми змінами 2011 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), “Про соціальну роботу з молоддю” (2008 р.); Програма “Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей” (2002 р.) та ін. Ці нормативні акти визначають загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення й розвитку молодих громадян України в інтересах особистості, суспільства та держави, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо соціального становлення й розвитку молоді.

Держава забезпечує право молоді на створення молодіжних громадських організацій — об’єднань молодих громадян.

Соціальні служби для молоді надають молодим людям інформаційну, правову, психолого-педагогічну, медичну та інші форми соціальної допомоги, здійснюють соціальну опіку над окремими категоріями молоді, зокрема інвалідами, дітьми-сиротами.

Держава гарантує працездатній молоді рівні з іншими громадянами права на працю, на освіту, охорону здоров’я, заняття фізичною культурою і спортом тощо.

Під особливим захистом держави перебувають неповнолітні.

Соціально-педагогічне забезпечення прав дитини, як і соціально-педагогічна діяльність загалом, має виражати соціальну концепцію держави, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та знаходить своє відображення у соціальній політиці.

Тому вектори соціально-педагогічного забезпечення прав дітей можуть змінюватися залежно від загострення тих чи інших проблем у сфері охорони дитинства, що регулюється відповідними нормативно-правовими документами.

Соціально-педагогічне забезпечення прав дітей відбувається з метою: виявлення і використання соціально-виховних чинників, які впливають на

дитину на різних етапах її розвитку та процес забезпечення її прав; вивчення соціально-виховного потенціалу різних соціальних інститутів, що працюють з дітьми і в інтересах дітей, а також залучення його до процесу забезпечення прав дітей; розробки та використання ефективних форм і методів соціально-педагогічного забезпечення прав дітей.

У системі законодавчого забезпечення соціально-педагогічної діяльності прописані також провідні функції та напрями соціального захисту й соціально-педагогічної підтримки:

- 1) вивчення соціальних цінностей особистості, соціально-педагогічного впливу мікросередовища на зростаючу особистість;
- 2) організація освітньо-виховних взаємодій з проблемною особистістю, яка потребує допомоги;
- 3) соціально-психологічна допомога і підтримка особистості у кризових ситуаціях;
- 4) корекція відносин, способів соціальної дії, посередництво у творчому розвитку особистості і групи.

Соціальний педагог діє у системі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей як член команди, до складу якої входять: медичні працівники, психологи, працівники органів внутрішніх справ, представники неурядових організацій, інші фахівці, а також члени сім'ї дитини, представники її найближчого оточення.

Функції соціального педагога безпосередньо пов'язані із напрямками соціально-педагогічної діяльності у сфері забезпечення прав дітей. Іншими словами, функції соціально-педагогічної діяльності – це основні напрями роботи соціального педагога, в яких конкретизується її зміст.

Аналіз нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної діяльності свідчить, що воно знаходиться в полі загального законодавства про соціальний захист населення, в якому виокремлено певні вікові й соціальні групи, які потребують соціальної й соціально-педагогічної підтримки насамперед.

На жаль, протягом останнього десятиліття в Україні не було прийнято достатньої кількості законів та підзаконних актів соціального характеру, які б принципово вплинули на розвиток системи соціального захисту дітей та молоді, а також соціально-педагогічної діяльності в сфері освіти.

The Problem of the Development of Legal Socio-Pedagogical Activity and Social Protection in Ukraine

The legal basis of Family and Youth Policy is formulated in Art. 51 of the Constitution of Ukraine, according to which family, childhood, motherhood and fatherhood are protected by the State. The State is constantly concerned about the financial support of youth, as evidenced by a number of laws of Ukraine and other normative legal acts.

Social Services for Youth give young people informational, legal, psychological, educational, medical and other forms of social assistance, ensure social support to certain categories of youth, particularly the disabled people, orphans.

The State guarantees its young citizens equal rights with other able-bodied citizens to work, provides young people equal rights with other citizens to education, health, employment, sports, etc.

Adolescents are under a special State protection. Social and educational rights of children, as well as social and pedagogical activity in general have to express the social concept of the State which is determined by the social order, social problems, social and cultural features of the environment and is reflected in social policy.

Therefore, the vectors of social and educational rights of children may vary depending on the aggravation of certain problems in child welfare.

For centuries, society had not taken into consideration such a problem, as children's rights because children were not considered as a separate social group with its social problems. A child was considered as a secondary material which should be eventually formed in a complete person. Adults were considered as subjects of rights, children - as objects. Public ignorance about the rights and duties of children, ignorance of children themselves always remained to be an important problem in our society.

Over time, the situation gradually changed. At the beginning of the century children's rights were considered mainly as measures to protect from slavery, child labor, child trafficking, prostitution of minors, the full power of parents, economic exploitation. In this regard, the League of Nations (UN prototype) in 1924 adopted the Geneva Declaration of the Rights of the Child.

After the Second World War, the UN (after the creation in 1945) in 1948 adopted the Universal Declaration of Human Rights, which refers to childhood

as “entitled to special care and assistance”. Finally in 1959 the UN adopted the Declaration of the Rights of the Child. In 1979-1989 the Convention on the Rights of the Child was developed by the UN. On November 20, 1989, the Convention was adopted. On January 26, 1990, on the day of opening the Convention for signature, it was signed by 61 countries.

The norms of the Convention have been operating as a part of national legislation of Ukraine since 27 September 1991 that is since its ratification by Ukraine. Thus, international legal principles of social protection of children and youth are conceptual legal instruments on which a modern model of social protection in Ukraine as a prospective member of the European Community has been built.

The subjects of legal relations in social protection are individuals and government agencies.

Social pedagogues at schools belong to psychological services (including psychologists) of educational institutions. Social pedagogues are guided in their work by Regulations of the psychological services of the education system of Ukraine (Decree of the Ministry of Education of Ukraine № 127 of May 3, 1999).

The basic principles of a social pedagogue are the rule of law, respect for a child and protection of child rights, differentiation, the individual approach, accessibility, and privacy, responsibility for adherence to ethical and legal norms. The main purpose of the social pedagogue’s activity is to create social conditions for life, the comprehensive development of various categories of children, the protection of their constitutional rights, the implementation of social assistance for problem families, early crime prevention and offenses.

Thus, the social pedagogue of educational institutions or social protection institutions is a specialist who is empowered with knowledge, abilities and skills to provide socially disadvantaged children and youth with a socio-pedagogical support. Its activity is regulated by the legislative norms and declarations adopted in this country on the basis of international legal principles of social and educational activities.

Theoretical questions:

1. Speak about the legal enforcement of social protection of children and youth in Ukraine.

2. What are the prospects of further development of legal enforcement of children and youth social protection in Ukraine?

3. What international documents on social security and protection of children do you know?

4. What are the subject and the object of legal relations in the sphere of social protection?

5. What is the legal enforcement of professional activity of a social pedagogue?

Practical tasks:

1. Find, for handling, 6-7 legal documents in the field of social pedagogics and social work. Analyze these documents according to the table:

Name (title) of the legal document	
Document Type	
Date of Approval	
Type of clients applies to this legal document	
Timely passage	
The main positive social and educational characteristics of the legal document	
Disadvantages of the document according to the point of view of a social pedagogue	

2. Create a project "Charter of a charitable public organization" that is engaged in searching and using charitable funds (money) for development:

- a boarding school;
- an orphanage;
- a school with an in-depth study of natural and mathematical sciences (I draft Charter for each microgroup of 3 students).

Додаток В.

**Приклад тестових завдань з дисципліни “Актуальні
проблеми соціальної роботи” для перевірки знань студентів
на паритетному етапі білінгвального навчання**

1. An academic science concerned with theory and practice of holistic education and care is:

- A) Pedagogics;
- B) Social Pedagogics;
- C) Psychology;
- D) Sociology.

2. A science which reflects how a given society at a given time thinks about education and upbringing, about the relationship between the individual and society, and about social welfare for its marginalized members is:

- A) Pedagogics;
- B) Sociology;
- C) Psychology;
- D) Social Pedagogics.

3. These people work within a range of different settings, from early years through adulthood to work with disadvantaged adult groups as well as older people.

- A) social pedagogues;
- B) school teachers;
- C) school nurses;
- D) headmasters.

ВИТЯГ ІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ другий (магістерський)
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Магістр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23 Соціальна робота
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 231 Соціальна робота
(код та найменування спеціальності)

КВАЛІФІКАЦІЯ Магістр соціальної роботи

Обсяг освітньої програми – 90 кредитів

II. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ другий (магістерський)
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ магістр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23 Соціальна робота
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 231 Соціальна робота
(код та найменування спеціальності)

ОСВІТНЯ КВАЛІФІКАЦІЯ *магістр соціальної роботи*

КВАЛІФІКАЦІЯ В ДИПЛОМІ *магістр соціальної роботи*

Таблиця 1

Професійні назви робіт, які здатен виконувати магістр з соціальної роботи зі спеціальності 231 Соціальна робота

№	Назва та шифр професійної групи	Професійна назва роботи
1	1479. Менеджери (управителі) з надання інших послуг юридичним особам	Менеджер (управитель) з організації консультативних послуг
2	1483. Менеджери (управителі) у соціальній сфері	Менеджер (управитель) у соціальній сфері
3	2340. Вчителі спеціалізованих навчальних закладів	Вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами
4	2446.1. Наукові співробітники (соціальний захист населення)	Науковий співробітник (соціальний захист населення)
5	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний аудитор
6	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний працівник
7	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Наглядач в громадському центрі

ІІІ. ОБСЯГ КРЕДИТІВ ЄКТС, НЕОБХІДНИЙ ДЛЯ ЗДОБУТТЯ ВІДПОВІДНОГО СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обсяг освітньої програми становить **90** кредитів ЄКТС.

Перелік дисциплін освітньої програми та її обсяг

	Назва навчальної дисципліни	Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку	Форма контролю	Семестр
1	2	3	4	
1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки				
1.1. Нормативні навчальні дисципліни				
1	Філософія науки	90/3	екзамен	I
2	Практичний курс іноземної мови	135/4,5	екзамен	II
3	Охорона праці в галузі та цивільний захист	60/2	екзамен	II

4	Методологія наукових досліджень	120/4	екзамен	II
Разом за нормативною частиною:		405/13,5		
1.2. Варіативна частина				
1.2.1. Дисципліни самостійного вибору університету				
5	Правові основи діяльності вищої школи та інтелектуальна власність	60/2	залік	II
6	Методика викладання теорії та практики соціальної роботи	120/4	екзамен	II
7	Організація управління ЗВО	105/3,5	залік	II
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету		285/9,5		
1.2.2. Дисципліни самостійного вибору студентів				
8	Педагогіка вищої школи	90/3	залік	I
9	Психологія вищої школи	90/3	залік	I
10	Інклюзивна освіта	120/4	залік	I
Разом за дисциплінами самостійного вибору студентів		300/10		
2. Цикл професійної підготовки				
2.1. Нормативні навчальні дисципліни				
11	Соціальна робота в громаді	105/3,5	екзамен	III
12	Адресна соціальна допомога та послуги	120/4	екзамен	III
13	Актуальні проблеми соціальної роботи	120/4	екзамен	II
14	Соціальна реабілітація	90/3	залік	III
15	Соціальна робота з різними групами клієнтів	150/5	екзамен	I
Разом за нормативною частиною:		585/19,5		
2.2. Варіативна частина				
Дисципліни самостійного вибору університету				
16	Соціальна терапія	90/3	екзамен	III
17	Соціальний фандрайзинг	105/3,5	залік	I
18	Кейс-технології в соціальній роботі	90/3	залік	III
19	Управління кар'єрою соціального працівника	90/3	залік	III
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:		375/12,5		
Дисципліни самостійного вибору студента				

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

19	Соціально-просвітницький тренінг	120/4	залік	II
20	Супервізія у соціальній роботі	90/3	залік	III
21	Світові моделі і стандарти підготовки фахівців соціальної сфери	90/3	екзамен	I
22	Соціальна кваліметрія і стандартизація соціальних послуг	90/3	екзамен	I
Разом за дисциплінами самостійного вибору студента:		390/13		
Разом за варіативною частиною:		765/25,5		
Всього по циклу професійної підготовки		1350/45		
3. Практика				
Практика обов'язкова				
1	Асистентська практика	135/4,5		III
2	Науково-дослідна	135/4,5		III
Загальна кількість за практикою:		270/9		
Державна атестація				
3	Виконання та захист магістерської роботи	90/3		III
Усього за державною атестацією:		90/3		
Загальна кількість за нормативною частиною:		1350/45		
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):		660/22		
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):		690/23		
Загальна кількість:		2700/90		

IV. ПЕРЕЛІК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКА

Програмні компетентності

Інтегральна компетентність. Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

1	Загальні (системні)	<p><i>Аналіз та синтез.</i> Здатність до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів.</p> <p><i>Гнучкість мислення.</i> Набуття гнучкого мислення, відкритість до застосування соціальних знань та компетентностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті.</p> <p><i>Групова робота.</i> Здатність виконувати дослідження в групі під керівництвом лідера, подібні навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом.</p> <p><i>Комунікаційні навички.</i> Здатність до ефективного комунікування та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни.</p> <p><i>Популяризаційні навички.</i> Вміння спілкуватися із клієнтами, певні навички викладання.</p> <p><i>Етичні установки.</i> Дотримання етичних принципів як з погляду професійної чесності, так і з погляду розуміння можливого впливу фахівця на розвиток суспільства.</p>
2	Спеціальні (фахові)	<p>Здатність орієнтуватися в питаннях соціальної політики і застосуванні її положень на практиці, володіє навичками виявлення, аналізу та прогнозування основних закономірностей, тенденцій, динаміки ситуації в соціально-політичній сфері, розвитку соціальних явищ та процесів на основі соціологічних емпіричних даних, обробляти інформацію щодо соціальних процесів</p> <p>Здатність оцінювати історичні й сучасні процеси і проблеми в житті країни, проблеми і тенденції світового соціального розвитку</p> <p>Здатність аналізувати нормативні акти, виявляти умови, необхідні для успішного вирішення завдань соціальної роботи, готувати пропозиції щодо нормативної бази у галузі соціальної роботи</p> <p>Здатність розробляти методологію вивчення соціальних проблем, програму соціального дослідження, дослідницький інструментарій, інтерпретувати і використовувати дані, отримані у результаті дослідження</p> <p>Здатність викладати соціальні дисципліни у вищих навчальних закладах, організовувати і проводити наукові, науково-методичні та навчальні семінари, конференції тощо</p>

		<p>Здатність здійснювати моніторинг соціальних проєктів, методичне керівництво роботою спеціалістів, організовувати роботу та ефективну взаємодію структурних підрозділів, аналізувати їх ефективність</p> <p>Здатність планувати, організовувати та проводити різноманітні заходи з дітьми, підлітками, молоддю, громадськістю й різними категоріями клієнтів, у різних соціумах із використанням інтерактивних методів і форм роботи</p> <p>Здатність володіти методами і технологіями саморегуляції та самореабілітації з метою покращення власного професійного стану</p> <p>Здатність приймати професійні рішення з урахуванням соціальних наслідків</p>
--	--	---

V. НОРМАТИВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, СФОРМУЛЬОВАНИЙ У ТЕРМІНАХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Програмні результати навчання		
	<i>Знання</i>	<ul style="list-style-type: none"> - головні проблеми і суперечності розвитку соціальної політики і соціальної роботи в Україні на сучасному етапі; - проблеми розвитку нормативно-правового забезпечення соціальної роботи і соціального захисту в Україні; - проблеми вивчення та запозичення зарубіжного досвіду соціального захисту; - потреби ресурсного та інформаційно-технологічного забезпечення соціальної роботи в Україні. - значення основних методологічних принципів процесу наукового пізнання; - значення соціальних досліджень для ефективності соціальної роботи; - особливості використання психолого-педагогічних і соціологічних методів збору інформації для проведення соціальних досліджень
	<i>Уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> - окреслювати соціальні проблеми і знаходити можливі шляхи їх вирішення в процесі професійної діяльності; - застосовувати методи соціальної та психолого-педагогічної діагностики з метою комплексного вивчен-

	<p>ня соціальних явищ і процесів;</p> <ul style="list-style-type: none"> - здійснювати оцінку відповідності роботи соціального працівника з точки зору нормативно-правового забезпечення професійної діяльності; - використовувати вітчизняне і зарубіжне ресурсне та інформаційно-технологічне забезпечення у соціальній роботі. - використовувати дані досліджень у практичній діяльності; - вибирати адекватні методи дослідження й застосовувати їх для вивчення соціальних явищ; - розробляти програму дослідження згідно з методологічними й методичними підходами; визначати науковий апарат дослідження; здійснювати кількісну і якісну обробку результатів дослідження; - аналізувати, систематизувати й узагальнювати результати вивчення соціальних явищ.
<i>Комунікація</i>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної роботи; - здатність використовувати комунікаційно-інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності; - здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як всередині організації, так і з її зовнішнім оточенням.
<i>Автономія і відповідальність</i>	<ul style="list-style-type: none"> - відповідальність за формування, ефективне використання та оптимальний розподіл ресурсів соціальної роботи; - здатність використовувати та удосконалювати методичний інструментарій і стандарти соціальної роботи, вивчати і впроваджувати провідний зарубіжний та вітчизняний досвід; - здатність до прийняття самостійних рішень.

Додаток Е.

ВИТЯГ ІЗ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ перший (бакалаврський)
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Бакалавр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23 Соціальна робота
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 231 Соціальна робота
(код та найменування спеціальності)

КВАЛІФІКАЦІЯ Бакалавр із соціальної роботи

Обсяг програми – 240 кредитів ЄКТС.

II. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ перший (бакалаврський)
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ бакалавр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23 Соціальна робота
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 231 Соціальна робота
(код та найменування спеціальності)

ОСВІТНЯ КВАЛІФІКАЦІЯ Бакалавр із соціальної роботи

КВАЛІФІКАЦІЯ В ДИПЛОМІ Бакалавр із соціальної роботи

Бакалавр із соціальної роботи здатен виконувати зазначену професійну роботу (наведено у табл. 1).

Таблиця 1

Професійні назви робіт, які здатен виконувати бакалавр із соціальної роботи

№	Назва та шифр професійної групи	Професійна назва роботи
1.	3460. Соціальні працівники	Асистент вихователя виправно-трудового закладу
2	3460. Соціальні працівники	Соціальний працівник (допоміжний персонал)
3	3460. Соціальні працівники	Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера)
4	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний працівник
5	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т. ін.)
6	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець із соціальної допомоги вдома
7	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець із соціальної роботи
8	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування
9	2446.2. Професіонали в галузі соціального захисту населення	Наглядач в громадському центрі

III. ОБСЯГ КРЕДИТІВ ЄКТС, НЕОБХІДНИЙ ДЛЯ ДОБУТТЯ ВІДПОВІДНОГО СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обсяг освітньої програми становить 240 кредитів ЄКТС.

Тривалість програми – 3 роки 10 місяців

Перелік дисциплін освітньої програми та її обсяг

	Назва навчальної дисципліни	Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів вивчення блоку	Форма контролю	Семестр
1	2	3	4	
1. Цикл загальної підготовки				
Нормативна (обов'язкова) частина				
1	Філософія	90/3	екзамен	III
2	Історія та культури України	90/3	екзамен	III
3	Іноземна мова	150/5	залік, екзамен	II, IV
4	Українська мова (за професійним спрямуванням)	90/3	екзамен	III
Разом за нормативною частиною:		420/14		
1.2. Варіативна частина				
1.2.1 Дисципліни самостійного вибору університету				
1	Деонтологія	120/4	залік	VII
2	Соціологія	90/3	екзамен	IV
3	Охорона праці та безпека життєдіяльності	90/3	екзамен	V
4	Правові основи соціальної роботи	150/5	екзамен	II
5	Екологія	90/3	залік	IV
6	Соціальна і демографічна статистика	90/3	залік	III
7	Соціальна конфліктологія	90/3	залік	VI
8	Соціальна політика в Україні	120/4	екзамен	I
9	Методи та організація соціальних досліджень	120/4	залік	V
10	Соціальна психологія	90/3	екзамен	IV
11	Основи медичних знань та охорона здоров'я	60/2	залік	II
12	Вікова психологія	120/4	залік	III
13	Загальна психологія	90/3	екзамен	I
14	Політологія	60/2	екзамен	VII
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:		1380/46		

Разом за варіативною частиною:		1380/46		
Всього по циклу загальної підготовки:		1800/60		
2. Цикл професійної підготовки				
2.1. Нормативна (обов'язкова) частина				
1	Нові інформаційні технології	90/3	залік	I
2	Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи	240/8	залік, екзамен	I, II
3	Теорія та історія соціальної роботи	150/5	екзамен, курсові роботи	II
4	Технологія соціальної роботи	360/12	залік, екзамен,	V, VI
5	Методика соціальної роботи	180/6	екзамен	III
6	Соціальне гувернерство	150/5	екзамен	IV
7	Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки	90/3	залік	VIII
8	Соціальне консультування	120/4	екзамен	V
9	Соціальне проектування	120/4	залік	VII
10	Соціальний супровід	180/6	екзамен	VI
11	Основи реабілітології	90/3	екзамен	VIII
12	Соціальна медіація та посередництво	90/3	залік	VI
13	Соціальна опіка і піклування	90/3	екзамен	VII
14	Соціальна педагогіка	150/5	екзамен	I
15	Самовиховання та самоменеджмент особистості	120/4	залік	I
16	Соціалізація особистості	150/5	залік	II
17	Соціальна робота з різними групами клієнтів	165/5, 5	екзамен	IV
18	Соціальна геронтологія	90/3	залік	VIII
19	Курсова робота (Теорія та історія соціальної роботи)	30/1		II
20	Курсова робота (Технології соціальної роботи)	30/1		III
Разом за нормативною(обов'язковою) частиною		2685/89, 5		
1.2.2. Варіативна частина				
Дисципліни самостійного вибору університету				

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

1	Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах	150/5	екзамен	VII
2	Етика професійної діяльності	150/5	екзамен	II
3	Людина в сучасному соціумі	120/4	залік	II
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:		420/14		
Дисципліни вільного вибору студента				
Дисципліни вільного вибору студента для блоку 1				
1	Соціокультурна анімація	120/4	залік	VIII
2	Основи гендерної теорії та практики	120/4	залік	V
3	Основи зв'язків з громадськістю у соціальній сфері	120/4	залік	VIII
4	Соціальна відповідальність на підприємстві	90/3	залік	IV
5	Соціально-просвітницький тренінг	150/5	залік	IV
6	Пенітенціарна педагогіка та психологія	90/3	екзамен	VI
7	Психодіагностика	120/4	екзамен	VI
8	Соціальна робота в громаді	120/4	екзамен	VIII
9	Соціальна терапія	120/4	залік	VI
10	Спеціалізовані служби у соціальній сфері	120/4	залік	VII
11	Здоров'язберігаючі технології	120/4	залік	V
12	Менеджмент соціальної роботи	240/8	залік, екзамен	VII, VIII
13	Рекламно-інформаційні технології та інноваційні методики в соціальній роботі	120/4	залік	III
14	Документознавство	150/5	екзамен	V
Дисципліни вільного вибору студента для блоку 2				
1	Анімація в соціальній сфері	120/4	залік	VIII
2	Гендерна педагогіка	120/4	залік	V
3	PR технології у соціальній сфері	120/4	залік	VIII
4	Соціально відповідальне підприємництво	90/3	залік	IV
5	Методика проведення соціаль-	150/5	залік	IV

	но-просвітницького тренінгу			
6	Соціальна робота в пенітенціарних установах	90/3	екзамен	VI
7	Засоби психодіагностики в соціальній сфері	120/4	екзамен	VI
8	Соціальний зміст роботи громади	120/4	екзамен	VIII
9	Психолого-педагогічна терапія	120/4	залік	VI
10	Соціальні служби	120/4	залік	VII
11	Репродуктивне здоров'я та планування сім'ї	120/4	залік	V
12	Менеджмент в соціальній сфері	240/8	залік, екзамен	VII, VIII
13	Інформаційно-просвітницькі методи в соціальній сфері	120/4	залік	III
14	Документооблік	150/5	екзамен	V
Разом за дисциплінами вільного вибору студента:		1800/60		
Разом за варіативною частиною:		2220/74		
Всього по циклу професійної підготовки:		4905/163, 5		
3. Практика				
3.1. Практика обов'язкова				
1	Комплексна практика з фаху	405/13,5		VI
2	Ознайомлювальна	45/1,5		II
3	Стажерська	90/3		VI
4	Технологічна	180/6		VI
Загальна кількість по практиці:		405/13,5		
Факультативи				
1	Іноземна мова (поглиблений курс)	180/6		I, II, III, IV
2	Фізичне виховання	120/4		I, II, III, IV
3	Іноземна мова за профспрямуванням	210/7		V, VI, VII, VIII
Загальна кількість по факультатам:		510/17		
Державна атестація				

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

1	Державний кваліфікаційний екзамен з теорії та практики соціальної роботи	90/3		VIII
Загальна кількість по державній атестації:		90/3		
Загальна кількість за норматив- ною частиною:		3600/120		
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором універси- тету):		1800/60		
Загальна кількість за варіатив- ною частиною (за вибором студе- нта):		1800/60		
Загальна кількість:		7200/240		

IV. ПЕРЕЛІК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКА

Програмні компетентності

Інтегральна компетентність. Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.		
1	Загальні (системні)	<p>Аналіз та синтез. Здатність до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів.</p> <p>Гнучкість мислення. Набуття гнучкого мислення, відкритість до застосування економічних знань та компетентностей в широкому діапазоні можливих місць роботи та повсякденному житті.</p> <p>Групова робота. Здатність виконувати лабораторні дослідження в групі під керівництвом лідера, подібні навички, що демонструють здатність до врахування строгих вимог дисципліни, планування та управління часом.</p> <p>Комунікаційні навички. Здатність до ефективного комунікування та до представлення складної комплексної інформації у стислій формі усно та письмово, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та відповідні терміни.</p> <p>Популяризаційні навички. Вміння спілкуватися із нефхівцями, певні навички викладання.</p>

		Етичні установки. Дотримання етичних принципів як з погляду професійної чесності, так і з погляду розуміння можливого впливу досягнень з економіки на соціальну сферу.
2	Спеціальні (фахові)	<p>Здатність виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами.</p> <p>Здатність оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, вміти розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини.</p> <p>Здатність стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів здатних до розвитку.</p> <p>Здатність бути посередником між клієнтам та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями.</p> <p>Здатність ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискриміновано-вразливих груп населення.</p> <p>Здатність сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, що забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями.</p> <p>Здатність брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливості враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг.</p> <p>Здатність оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін.</p> <p>Здатність постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки набутих навичок.</p> <p>Здатність сприяти вдосконаленню соціальних послуг, розвиваючи базу професійних знань, підтримуючи стандарти та етичні норми професії.</p>

V. НОРМАТИВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, СФОРМУЛЬОВАНИЙ У ТЕРМІНАХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Програмні результати навчання		
	<i>Знання</i>	<ul style="list-style-type: none"> - знання теорії та історії соціальної роботи; - знання базових принципів соціальної роботи; - знання етичних принципів і цінностей соціальної роботи; - знання професійних ролей соціального працівника та складових елементів соціальної роботи; - знання функцій соціального працівника; - знання соціологічних, педагогічних, психологічних, організаційно-розпорядничих, економічних методів соціальної роботи; - теоретичні знання щодо застосування практичних аспектів соціальної допомоги, підтримки і захисту, вивченню соціальних технологій соціальної роботи (соціальна опіка і піклування, забезпечення, страхування); - знання щодо соціальної діагностики, профілактики, соціальної адаптації та реабілітації, корекції і терапії, прогнозування і проектування, експертизи, посередництва, консультування та соціального навчання; <p>знання щодо застосування методів і технологій соціальної роботи відносно окремих осіб і груп населення, які опинилися у складній життєвій ситуації (з інвалідами, сиротами, дітьми з сім'єю, людьми літнього віку, молоддю, жінками, безробітними).</p>
	<i>Уміння</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Використовуючи інформацію про допустимий рівень індивідуального ризику та типові рекомендації щодо адекватних дій у разі виникнення ознак небезпечної ситуації, зменшувати ризик до допустимих значень. - Розуміти складові професійної взаємодії у соціальній роботі. - Організовувати свою діяльність відповідно до завдань взаємодії з метою кращої соціальної адаптації клієнта чи групи клієнтів. - Сприяти поступовим позитивним змінам у соціальній ситуації клієнта. - Наснажувати на самостійне вирішення клієнтом своїх проблем. - Вміти встановлювати, налагоджувати та розвивати стосунки з клієнтами соціальних служб, що ґрунтуються на принципі пошуку та підсилення їх сильних сторін. - Пропагувати рівність прав та можливостей людей з функціональними обмеженнями в соціально-економічному та культурному житті суспільства. - Сприяти формуванню громадської думки, залучати гро-

	<p>маду до різних форм самодопомоги та опіки над тими, хто її потребує.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ефективно засвоювати нові знання та технології в галузі соціальної роботи відповідно до професійних пріоритетів, адаптуючи їх до реальних потреб соціуму та клієнта. - Сприяти становленню та розвитку професії соціального працівника в Україні. - Володіти навичками психогігієни, психопрофілактики, психотерапії з метою протистояти деформуючим впливам професійної діяльності. - здійснювати організаційно-адміністративні функції: планувати, ефективно організовувати роботу закладів соціальної служби в межах своїх повноважень. - Застосовувати різноманітні технології оцінювання ефективності професійного втручання в соціальній роботі. - Здійснювати професійний супровід клієнта в межах своїх професійних обов'язків.
<i>Комунікація</i>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність збирати, обробляти, систематизувати та узагальнювати обсяг інформації про діяльність суб'єктів соціальної сфери та розподіляти цю інформацію у системі соціальної діяльності; - здатність використовувати інформаційні технології та формувати інформаційний простір соціальної діяльності суб'єктів соціальної сфери; - здатність здійснювати особисті та ділові комунікації як з клієнтами, так і з зовнішнім оточенням.
<i>Автономія і відповідальність</i>	<ul style="list-style-type: none"> - відповідальність за надання соціальних послуг, ефективне використання та оптимальний розподіл фінансових ресурсів в умовах їх обмеженості; - здатність використовувати та удосконалювати методичний інструментарій і стандарти соціальної роботи, вивчати і впроваджувати провідний зарубіжний та вітчизняний досвід; - здатність до прийняття самостійних рішень.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, далі по тексту Рекомендації) — керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі та, поступово, в інших країнах (Колумбія та Філіппіни). У листопаді 2011 року своєю Резолюцією Рада Європейського союзу рекомендувала використання Рекомендацій для валідації рівнів знань іноземної мови.

Історія. У 1991 році Федеральна рада Швейцарії провела Міжурядовий Симпозіум у Рюшликоні, Швейцарія щодо “Прозорості та узгодженості у вивченні мови в Європі: цілі, оцінка, сертифікація”. Симпозіум виявив, що визнання кваліфікації у знаннях мови потребує вдосконалення та допомоги у кооперації вчителів. Це, у свою чергу, приведе до поліпшення зв'язків та кооперації між викладачами іноземної мови в Європі.

Як результат симпозіуму Швейцарський національний науковий фонд розпочав проект розробки рівнів володіння мовою, що привів до створення “Європейського мовного портфелю” (англ. European Language Portfolio) — сертифікації мовних здібностей, що можуть використовуватись по всій Європі.

Теоретичні основи. Рекомендації приймають активно-орієнтований підхід, який згідно з думкою Карлоса Сесара Хіменеса (ісп. Carlos César Jiménez) з Національного Автономного Університету Мексики, можна відстежити до теоретичних пропозицій філософа Людвіга Вітгенштайна у 1950 х та соціолінгвіста Дела Хаймса . Цей підхід розглядає мову як соціального агента, що розвиває загальні та особливі комунікативні вміння при досягненні щоденних цілей. Рекомендації розділяють загальні вміння на знання, уміння та екзистенціальні уміння з особливі уміннями мовні уміння, соціолінгвістичні уміння та прагматичні уміння. Цей поділ не відповідає раніше відомим поняттям комунікативних вмінь, але можна зробити деякі співвідношення між ними.

Загальні та особливі комунікативні вміння розвиваються шляхом продукування чи отримання текстів різного контексту при різних умовах та різному напруженні. Ці контексти відповідають різним частинам суспільного життя, що називаються доменами. Розрізняються чотири основних домени: початковий, професійний, публічний та особистий.

Користувач може розвинути різні ступені володіння мовою у кожному з цих доменів і для того, щоб їх описати, Рекомендації забезпечують набір стандартних рівнів (англ. Common Reference Levels).

Рівні. Усі, хто вивчає іноземну мову, розподіляються на шість рівнів:

A – Елементарний користувач.

A1 – Інтродуктивний або “відкриття”.

A2 – Середній або “виживання”.

B – Незалежний користувач.

B1 – Рубіжний.

B2 – Просунутий.

C – Досвідчений користувач.

C1 – Автономний.

C2 – Компетентний.

Передбачається, що учень здатен писати, слухати, говорити та читати на кожному з рівнів.

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Таблиця 1

Група рівнів	А		В		С	
Назви груп рівнів	Елементарний користувач		Незалежний користувач		Досвідчений користувач	
Рівень	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Назва рівня	Інтродуктивний	Середній	Рубіжний	Просунутий	Автономний	Компетентний
Опис	Розуміє та використовує знайомі щоденні вирази та найбазовіші фрази, що спрямовані на задоволення конкретних потреб. Може представити себе та інших та може задавати питання щодо особистих деталей та відповідати на них.	Розуміє речення та вирази, що часто використовуються в областях безпосереднього стосунку (наприклад, основну особисту та сімейну інформацію, покупки, місцева географія, працевлаштування). Може спілкуватись у простих та рутин-	Розуміє основні ідеї простих чітких даних зі знайомих областей, що регулярно зустрічаються на роботі, в школі, на відпочинку тощо. Може спілкуватись в більшості ситуацій, що можуть виникнути під час подорожування в районі, де говорять на цій мові. Може скласти зв'язне повідом-	Розуміє основні ідеї складних текстів на абстрактні і конкретні теми, в тому числі технічні теми, що стосуються його/її спеціалізації. Може взаємодіяти з певною мірою побіжності та безпосередності, що робить регулярну взаємодію з носіями мови можливою без напруги для кожної зі сторін. Вміє робити чіткі,	Розуміє широкий спектр складних і довгих текстів, розпізнає приховане значення. Може висловлюватись вільно і безпосередньо, без особливих труднощів з підбором слів і виразів. Може використовувати мову гнучко та ефективно для соціальної, наукової і професійної дія-	Розуміє практично все, що чує або читає. Може узагальнити інформацію з різних усних та письмових джерел, поєднувати аргументи та думки у пов'язаний текст. Може висловлюватись безпосередньо, дуже вільно і точно, відрізняючи тонкі відтінки значень навіть в найскладніших ситуаціях.

	Наприклад, про місце проживання, знайомих та про речі, що він/вона має. Може взаємодіяти найпростішим способом, якщо інша людина говорить повільно та чітко і готова допомогти.	них ситуаціях, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі чи побутові теми. Може описати у простих словах питання свого походження, найближче середовище та пояснити безпосередні потреби.	лення на теми, які знайомі чи які відносяться до особистих інтересів. Може описати враження, події, мрії, надії і прагнення, викласти і обґрунтувати свою думку та плани.	детальні повідомлення по широкому колу питань і може викласти свій погляд на основну проблему, показати переваги та недоліки різних варіантів.	льності. Може створювати чіткий, добре структурований, детальний текст на складні теми, демонструючи володіння організаційними моделями, засобами зв'язку та об'єднанням елементів тексту.	
--	---	---	---	--	--	--

Ці описи можна використовувати до будь-якої з мов, що використовується у Європі.

Мовні школи та сертифікати мають власні системи балів. Існує певна різниця в співставленні, наприклад, одних і тих же рівнів PTE A, TOEFL та IELTS, що є причиною частих суперечок.

Додаток 3.

**Приклад презентації терміна на супровідному етапі
білінгвального навчання з дисципліни
”Вступ до спеціальності”**

Адаптація соціальна – пристосування до умов середовища та результат цього процесу.

Адаптація соціальна — це процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів.

Social adaptation is a process of active adaptation of the individual to the changed environment through various means.

Адаптація соціальна – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об’єктами, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища.

Social Adaptation – the process of active adaptation of the individual to the conditions of the social environment, to establish an adequate system of relations with the social objects, the integration of the individual in the social group activities for the development of stable social conditions, the adoption of norms and values of a new social environment.

Соціальна адаптація особистості – атрибутивна властивість суб’єктів соціальної життєдіяльності, що реалізується шляхом інтерпретації внутрішніх та зовнішніх інформаційних моделей соціального буття з погляду їхньої відповідності адаптивним установкам.

Адаптація соціальна – це засвоєння певних норм, оцінок, типових соціальних ситуацій, вирішення нагальних проблем шляхом використання засобів стимулювання соціальної поведінки та дій, у процесі яких індивід проявляє свою соціальну активність. Соціальна адаптація є складовою процесу соціалізації особистості. Цей процес є безперервним, оскільки в оточуючому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності.

Види соціальної адаптації (*types of social adaptation*):

1. Активна (active), у процесі якої індивід взаємодіє з середовищем, впливає на його розвиток та зміни.
2. Пасивна (passive), коли індивід не прагне до змін оточуючого середовища.

За наявності пасивної форми адаптації індивід не прагне до змін навколишньої дійсності, пасивно приймає наявні норми оцінки, спроби діяльності, недостатньо мобілізує біологічні ресурси до пристосування в соціальному середовищі. Унаслідок цього під час зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями через низьку адаптацію може виникнути соціальна дезадаптація, що проявляється у різних формах девіантної поведінки.

Адаптація соціальна є складовою процесу соціалізації. У процесі соціальної адаптації важливими є узгодженість оцінок, особистих можливостей та прагнень індивіда з цілями та цінностями соціального середовища.

Соціальна адаптація може здійснюватись: при повному, вимушеному та свідомому й добровільному підпорядкуванні вимогам середовища.

Процес соціальної адаптації є безперервним, так як у навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, які, у свою чергу, потребують нових способів пристосування індивіда. Соціальна адаптація здійснюється з різною мірою інтенсивності. Періоди підвищеної адаптивної інтенсивності можна співвідносити з поживленням соціальної діяльності суспільства, і навпаки, уповільнення явищ соціальної трансформації зменшує інтенсивність соціального пристосування індивіда.

Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистісних можливостей і домагань індивіда з цілями, цінностями соціального середовища. Значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини. Це ступінь можливостей особистості включитися у нові умови соціального середовища, а також ті, що перебувають у постійних змінах. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими вміннями і навичками пристосування, які індивід набуває у процесі життєдіяльності [1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К.: Центр навчальної літератури, 2003 – 134 с. 2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 343 с. 3. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник – К.: Кондор, 2005. – 560 с. 4. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка. Курс лекцій : навчально-методичний посібник / Н. А. Сейко. — Житомир: ЖДУ, 2008.— 259 с.].

Додаток И.

**Перелік навчальних закладів України, у яких за
деякими спеціальностями викладання фахових
дисциплін відбувається іноземною мовою
(результати моніторингу 2014 – 2017 рр.)**

№	Назва навчального закладу	Напрямок підготовки / спеціальність	Модель, тип білінгвізму
1.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	Соціальна робота / менеджмент / маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
2.	Національний університет “Львівська політехніка”	Економіка і підприємництво / інформатика / інформаційна безпека / менеджмент і адміністрування / міжнародні відносини / туризм	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
3.	Житомирський технологічний університет	Менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
4.	Ужгородський національний університет	Соціологія / соціальна робота / інформаційна безпека	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
5.	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Соціальне управління	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
6.	Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича	Загальна педагогіка	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
7.	Тернопільський державний медичний університет імені І. Горбачевського	Медицина / фармація	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
8.	Національний університет “Острозька академія”	Міжнародні відносини / психологія / економіка, менеджмент, маркетинг / юриспруденція, правознавство	Когнітивно-орієнтована модель, штучний

9.	Національний університет “Києво – Могилянська академія”	Інформатика / системні науки та кібернетика / соціально-політичні науки	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
10.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	Міжнародні відносини / туризм і готельний бізнес / юриспруденція/менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
11.	Національний університет водного господарства та природокористування	Інформатика / право / сфера обслуговування / транспорт і транспортна інфраструктура	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
12.	Одеський національний морський університет	Інформатика / економіка, менеджмент / юриспруденція	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
13.	Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	Економіка, менеджмент, маркетинг / юриспруденція	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
14.	Національний фармацевтичний університет	Медицина/ економіка	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
15.	Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого	Міжнародні відносини / право	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
16.	Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”	Журналістика / системні науки і кібернетика / менеджмент, адміністрування	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
17.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Журналістика, реклама / програмна інженерія / комп’ютерна інженерія / інформаційна безпека / міжнародні відносини / менеджмент / туризм	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
18.	Львівський національний університет імені Івана Франка	Економіка, підприємництво / журналістика / інформатика і обчислювальна техніка / міжнародні від-	Когнітивно-орієнтована модель, штучний

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

		носини	
19.	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Біотехнології / облік і аудит, менеджмент, маркетинг	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
20.	Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова	Медична психологія	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
21.	Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова	Інфокомунікації / безпека інформаційних і комунікаційних систем / телемедицина / інформаційні мережі зв'язку та технології / інформаційні технології та системи у бізнесі	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
22.	Львівський національний аграрний університет	Економіка підприємства, міжнародна економіка, облік і аудит, фінанси і кредит / агрономія	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
23.	Національний університет "Одеська юридична академія"	Журналістика, реклама і зв'язки з громадськістю / правознавство	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
24.	Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу	Системна інженерія / облік і аудит, фінанси і кредит	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
25.	Уманський національний університет садівництва	Готельно-ресторанний бізнес / облік і аудит	Когнітивно-орієнтована модель, штучний
26.	Черкаський національний університет	Фізика / математика	Когнітивно-орієнтована модель, штучний

Додаток К.

**Проект Стандарту вищої освіти України
Ступеня вищої освіти "Магістр"
для спеціальності 231. "Соціальна робота"**

ЗАТВЕРДЖЕНО Міністр освіти і науки України «__»____20__ р.	ПОГОДЖЕНО Голова Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти «__»____20__ р.
--	--

СТАНДАРТ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Другий (магістерський)
(назва рівня вищої освіти)

СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Магістр
(назва ступеня вищої освіти)

ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ 23 Соціальна робота
(шифр та назва галузі знань)

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 231 Соціальна робота
(код та найменування спеціальності)

Видання офіційне

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Київ
2017**

Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 "Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота"

Затверджено та введено у дію Наказом..... від№

Введено вперше

Розробники Стандарту:

Агарков Олег Анатолійович – завідувач кафедри соціальної роботи Запорізького національного технічного університету;

Байдарова Ольга Олегівна – асистент кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Вакуленко Світлана Миколаївна – доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Іванова Ірина Борисівна – завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Кабаченко Надія Василівна – доцент Школи соціальної роботи Національного університету "Києво-Могилянська академія";

Кальченко Лариса Володимирівна – доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки гуманітарного факультету Українського католицького університету;

Купенко Олена Володимирівна – доцент кафедри філософії, політології та інноваційних соціальних технологій Сумського державного університету;

Лазоренко Борис Петрович – провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук;

Лютий Вадим Петрович – доцент кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці, соціальних відносин та туризму;

Осетрова Оксана Олександрівна – завідувач кафедри соціальної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара;

Шандрук Сергій Костянтинівич – професор кафедри психології та соціальної роботи, заступник начальника навчально-методичного відділу Тернопільського національного економічного університету;

Шаповалова Тетяна Вікторівна – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка"..

Схвалено рішенням Науково-методичної комісії з охорони здоров'я та соціального забезпечення Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від..... №.....

Погоджено з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти від №

I. Преамбула

Стандарт вищої освіти для підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 231 «Соціальна робота» містить обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

II. Загальна характеристика

Рівень вищої освіти	Другий (магістерський) рівень
Ступінь вищої освіти	Магістр
Галузь знань	23 Соціальна робота
Спеціальність	231 Соціальна робота
Освітня кваліфікація	Магістр з соціальної роботи
Кваліфікація в дипломі	Магістр з соціальної роботи
Опис предметної області	<p>Стандарт орієнтований на академічну підготовку до зреалізування науково-дослідної, управлінської та прикладної діяльності; на здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері професійної діяльності з соціальної роботи, орієнтує на подальшу фахову самоосвіту.</p> <p>Об'єктами вивчення є забезпечення прав, потреб та інтересів людини як найвищої соціальної цінності; процеси соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції особистості; реалізація завдань і функцій соціального захисту населення; проектна діяльність у соціальній сфері; допомога та підтримка особам, які перебувають у складних життєвих об-</p>

	<p>стави́нах; надання соціальних послуг; правові, економічні та організаційні засоби соціальних інституцій органів державної влади, місцевого самоврядування та недержавних організацій; представницькі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі дії, спрямовані на підвищення соціального добробуту; підготовка проектів нормативно-правових документів, забезпечення їх реалізації і контролю.</p> <p>Цілями навчання є формування здатності студентів до вирішення науково-дослідних, управлінських і прикладних завдань соціальної роботи.</p> <p>Теоретичним змістом предметної області слугують концепції, закономірності, принципи, поняття, які розкривають розвиток особистості, соціальної групи, громади, суспільства в цілому та формують професійну компетентність фахівця.</p> <p>Здобувач вищої освіти має поєднувати теорію і практику соціальної роботи на підґрунті міждисциплінарного підходу, володіти інноваційними методами професійної діяльності.</p>
Академічні права випускників	Навчання за програмою підготовки доктора філософії
Працевлаштування випускників	Робота за фахом у сферах державного управління, національної безпеки, правоохоронній сфері, закладах, установах, організаціях соціального захисту та надання соціальних послуг, охорони здоров'я, освіти, культури, а також вищих навчальних закладах тощо.

III. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти

Обсяг освітньої програми магістра	<p>- освітньо-професійної програми – 90-120 кредитів ЄКТС;</p> <p>- освітньо-наукової – 120 кредитів ЄКТС.</p> <p>Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на загальні та спеціальні (фахові) компетентності за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти</p>
-----------------------------------	--

IV. Перелік компетентностей випускника

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог
Загальні компетентності	<ol style="list-style-type: none">1. Здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу.2. Здатність розробляти і управляти проектами.3. Здатність удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні.4. Здатність до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою.5. Здатність проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні.6. Здатність ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем.7. Здатність фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання.8. Здатність генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації (креативність).9. Здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти. Здатність управляти різнобічною комунікацією.
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	<ol style="list-style-type: none">1. Здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук стосовно до завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи.2. Здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення.3. Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації.4. Здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи.5. Здатність спілкуватися з представниками інших

	<p>професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства.</p> <p>6. Здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми забезпечення якості соціальних послуг.</p> <p>7. Здатність до професійної рефлексії.</p> <p>8. Здатність до ініціювання та просування соціальних змін, спрямованих на покращення соціального добробуту.</p> <p>9. Здатність організовувати спільну діяльність, ініціювати командоутворення, сприяти згуртуванню та груповій мотивації, фасилітувати процеси прийняття групових рішень.</p> <p>10. Здатність сприяти набуванню й удосконаленню фахівцями та нефахівцями спеціальних знань і навичок у сфері соціальної роботи.</p> <p>11. Здатність до розроблення та управління соціальними проектами.</p> <p>12. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій.</p> <p>13. Здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи.</p> <p>14. Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи.</p> <p>15. Здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві.</p> <p>Здатність упроваджувати ефективний менеджмент організації у сфері соціальної роботи.</p>
--	--

V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання

1. Критично осмислювати проблеми в науковій або професійній діяльності на межі предметних галузей, розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог.

2. Критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела знань про практики соціальної роботи, формулювати висновки та рекомендації щодо їх впровадження.

3. Застосовувати іноземні джерела при виконанні завдань науково-дослідної та прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою, як усно, так і письмово.

4. Показувати глибинне знання та системне розуміння теоретичних концепцій, як із галузі соціальної роботи, так і з інших галузей соціогуманітарних наук.

5. Збирати та здійснювати кількісний і якісний аналіз емпіричних даних.

6. Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості.

7. Обирати та застосовувати інноваційні методи в складних і непередбачуваних та/або спеціалізованих контекстах.

8. Автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях.

9. виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

10. Аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особи, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи.

11. Організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і не-професіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командоутворення та координувати командну роботу.

12. Оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи.

13. Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності.

14. Визначати методологію прикладного наукового дослідження.

15. Розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати реко-

мендації щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень.

16. Розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні.

17. Самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

18. Демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи.

VI. Форми атестації здобувачів вищої освіти

Форми атестації здобувачів вищої освіти	Атестація здійснюється у формі публічного захисту (демонстрації) кваліфікаційної роботи.
Вимоги до кваліфікаційної роботи	Кваліфікаційна робота є самостійним дослідженням студента і обов'язково перевіряється на плагіат. Закінчена робота повинна бути оприлюднена у віртуальному середовищі або на офіційному сайті закладу вищої освіти чи його підрозділу.

VII. Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти

У ЗВО повинна функціонувати система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості), яка передбачає здійснення таких процедур і заходів:

1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;

2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;

3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;

4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти;

9) інших процедур і заходів.

Система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за поданням ЗВО оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, та міжнародним стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти.

ІХ. Перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти

1. ESG – http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
2. ISCED (МСКО) 2011 – <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>.
3. ISCED-F (МСКО-Г) 2013 – <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.
4. Закон «Про вищу освіту» - <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010.– К. : Видавництво «Соцінформ», 2010.
6. Національна рамка кваліфікацій – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
7. Перелік галузей знань і спеціальностей – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Стандарт вищої освіти є державним нормативним документом, в якому визначається сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за рівнем вищої освіти

ти "магістр" у межах спеціальності 231 "Соціальна робота" галузі знань 23 "Соціальна робота".

Стандарт використовується для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ) і визначає такі вимоги до освітньої програми:

- обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота», визначених цим стандартом вищої освіти. Решта 65% загальних та спеціальних (фахових) компетентностей визначається навчальним закладом. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

У випадку, якщо основною формою атестації здобувачів вищої освіти є захист (демонстрація) кваліфікаційної роботи, то до загальних та спеціальних (фахових) компетентностей навчальному закладу доцільно додати ті, що стосуються здатності проведення досліджень на відповідному рівні. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, визначається навчальним закладом, має відповідати таким критеріям:

- бути чіткими і однозначними, дозволяючи чітко окреслити зміст вимог до здобувача вищої освіти;
- бути діагностичними (тобто результати навчання повинні мати об'єктивні ознаки їх досягнення чи недосягнення);
- бути вимірюваними (має існувати спосіб та шкала для вимірювання досягнення результату прямими або непрямыми методами, рівнів досягнення складних результатів).

Результати навчання мають співвідноситися з компетентностями. Для забезпечення системності та ідентичності під час опису результатів навчання рекомендовано використовувати одну із визнаних класифікацій, зокрема за авторством Б. Блума.

Матриця відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам НРК та матриця відповідності визначених Стандартом результатів навчання та компетентностей представлені в Таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Матриця відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам НРК

Класифікація компетентностей за НРК	Знання	Уміння	Комунікація	Автономія та відповідальність
Загальні компетентності				
здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу	+	+	+	+
здатність розробляти і управляти проектами	+	+	+	+
здатність удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні	+	+	+	+
здатність до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою	+	+	+	+
здатність спілкуватися іноземною мовою	+	+	+	+
здатність проведення наукових і прикладних досліджень на професійному рівні	+	+	+	+
здатність ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючих та розроблення нових соціальних систем	+	+	+	+
здатність фахово аналізувати інформацію, оцінювати повноту та можливості її використання	+	+	+	+
здатність генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації (креативність)	+	+	+	+
здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти	+	+	+	+
здатність управляти різнобічною	+	+	+	+

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

комунікацією				
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності				
здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук стосовно до завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи	+	+	+	+
здатність планувати та здійснювати наукові комплексні дослідження з метою виявлення й аналізу соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення	+	+	+	+
здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації	+	+	+	+
здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи	+	+	+	+
здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства	+	+	+	+
здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми забезпечення якості соціальних послуг	+	+	+	+
здатність до професійної рефлексії	+	+	+	+
здатність до ініціювання та просування соціальних змін, спрямованих на покращення соціального добробуту				

здатність організовувати спільну діяльність, ініціювати командоутворення, сприяти згуртуванню та груповій мотивації, фасилітувати процеси прийняття групових рішень	+	+	+	+
здатність сприяти набуванню й удосконаленню фахівцями та нефахівцями спеціальних знань і навичок у сфері соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до розроблення та управління соціальними проектами	+	+	+	+
здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій	+	+	+	+
здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, ініціювання пропозицій і рекомендацій стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи	+	+	+	+
здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві	+	+	+	+
здатність упроваджувати ефективний менеджмент організації у сфері соціальної роботи	+	+	+	+

Таблиця 2

Матриця відповідності визначених Стандартом результатів навчання та компетентностей

Програмні результати навчання	Компетентності																										
	Інтегральна компетентність	Загальні компетентності										Спеціальні (фахові) компетентності															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
критично осмислювати проблеми в науковій або професійній діяльності на межі предметних галузей, розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	+	+	+	+					+	+				+											+		
критично оцінювати результати	+					+	+	+		+		+	+	+													

495

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

ходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості																												
обирати та застосовувати інноваційні методи в складних і непередбачуваних та/або спеціалізованих контекстах	+		+						+	+				+	+				+	+	+	+						+
автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях	+		+						+	+					+		+	+			+							+
виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання	+							+		+						+	+						+					

аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особи, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи	+								+				+	+			+					+				
організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командоутворення та координувати командну роботу	+									+				+			+	+	+							+
оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної ін-	+																					+				

управлінських рішень																												
розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні	+		+						+	+				+	+		+		+			+	+		+			
самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок	+																											+
демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи	+																+										+	

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Додаток Л.

Міністерство освіти і науки України

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Затверджую		
ректор університету		
професор П.Ю.Саух		
" " _____ 2018 р.		1 курс, 2018-2019 н.р.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 1301 Соціальна робота

Освітньо-кваліфікаційний рівень: БАКАЛАВР

Освітній рівень: базова вища освіта

Напрямок підготовки: **231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Кваліфікація фахівця:

Форма навчання: **денна форма навчання**

Термін навчання: 4 роки (з 01.09.2018 по 30.06.2022)

Контингент: студентів: 6 груп: 1 підгруп: 1

II. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№	Назва дисциплін і видів навчальної роботи студентів	Розподіл форм контролю				кредитів ECTS	Обсяг годин					Розподіл аудиторних годин за курсами і семестрами								
		ек за ме ни	за лі ки	кур сові	КМР (ауд.)		Загальний обсяг	аудиторні заняття				Самос тійна робота	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
								всьо го	лек цій	лаб.	практ.		1	2	3	4	5	6	7	8
													Кількість навчальних тижнів у семестрі							
													кількість годин протягом тижня							
1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки																				
1.1. Нормативні навчальні дисципліни																				

1	Іноземна мова	4			4	5	150	56			56	94	14	14	14	14				
2	Історія та культура України	1			1	3	90	30	16		14	60	30							
3	Політологія	7			1	2	60	20	12		8	40							20	
4	Соціальна політика в Україні		1		1	3	90	44	22		22	46	44							
5	Українська мова (за професійним спрямуванням)	4			1	3	90	30	6		24	60				30				
6	Філософія	3			1	3	90	30	16		14	60			30					
Усього:					9	19	570	210	72		138	360	88	14	44	44			20	
1.2. Дисципліни Самостійного вибору університету																				
7	Вікова та педагогічна психологія		2		1	4	120	40	20		20	80		40						
8	Загальна психологія	1			1	4	120	56	20	16	20	64	56							
9	Основи наукових досліджень	4	3		2	6	180	60	20	20	20	120			30	30				
10	Правові основи соціальної роботи		1		1	4	120	56	20	16	20	64	56							
11	Соціальна і демографічна статистика		3		1	4	120	50	20	10	20	70			50					
12	Соціальна психологія		2		1	3	90	30	14		16	60		30						
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					7	25	750	292	114	62	116	458	112	70	80	30				
Усього по циклу соціально-гуманітарної підготовки:					16	44	1320	502	186	62	254	818	200	84	124	74			20	
2. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки																				
2.1. Нормативні навчальні дисципліни																				
13	Підготовка та організація волонтерів		4		1	4	120	40	10	20	10	80				40				
Усього:					1	4	120	40	10	20	10	80				40				
Усього по циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки:					1	4	120	40	10	20	10	80				40				
3. Дисципліни професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної підготовки																				
3.1. Дисципліни Професійної психолого-педагогічної підготовки																				
14	Соціальна робота в закладах освіти		3		1	3	90	50	20	10	20	40			50					
Усього за дисциплінами професійної психолого-педагогічної підготовки:					1	3	90	50	20	10	20	40			50					
3.2. Дисципліни Професійно-практичної підготовки																				
15	Соціальна безпека		6		1	3,5	105	50	24		26	55						50		
Усього за дисциплінами професійно-практичної підготовки:					1	3,5	105	50	24		26	55						50		
3.3. Дисципліни Самостійного вибору університету																				

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

16	Екологія		4		1	3	90	30	16		14	60			30				
17	Етика професійної діяльності	2			1	5	150	50	20	10	20	100		50					
18	Методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями		6		1	3	90	30	10	10	10	60					30		
19	Нові інформаційні технології		1		1	3	90	30		30		60	30						
20	Основи гендерної теорії та практики	3			1	4	120	50	16	10	24	70		50					
21	Соціальна робота в конфесіях		7		1	3	90	40	20		20	50						40	
22	Соціальна робота у сфері зайнятості	7			1	3	90	40	20		20	50						40	
23	Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах	4			1	3	90	30	14		16	60			30				
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					8	27	810	300	116	60	124	510	30	50	50	60		30	80
Усього по циклу професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної підготовки:					10	33,5	1005	400	160	70	170	605	30	50	100	60		80	80
4. Дисципліни гуманітарної підготовки																			
4.1. Дисципліни Самостійного вибору університету																			
24	Культура професійного мовлення та спілкування	2			1	3	90	40	20		20	50		40					
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					1	3	90	40	20		20	50		40					
Усього по циклу гуманітарної підготовки:					1	3	90	40	20		20	50		40					
5. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки																			
5.1. Нормативні навчальні дисципліни																			
25	Основи охорони праці та безпека життєдіяльності		4		1	3	90	30	14		16	60			30				
Усього:					1	3	90	30	14		16	60			30				
5.2. Дисципліни Самостійного вибору університету																			
26	Основи медичних знань та охорона здоров'я		2		1	2	60	20	10	6	4	40		20					
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					1	2	60	20	10	6	4	40		20					
Усього по циклу фундаментальної, природничо-наукової та загально-економічної підготовки:					2	5	150	50	24	6	20	100		20		30			
6. Дисципліни професійної та практичної підготовки																			
6.1. Нормативні навчальні дисципліни																			

27	Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи	2	1		2	7	210	80	30	20	30	130	30	50					
28	Історія та теорія соціальної роботи	2			1	5	150	56	26		30	94		56					
29	Методика соціальної роботи	6			1	6	180	80	20	30	30	100				30	50		
30	Самовиховання та самоменеджмент особистості		3		1	4	120	50	20	10	20	70		50					
31	Соціалізація особистості	1			1	5	150	50	24		26	100	50						
32	Соціальна медіація та посередництво		5		1	4	120	40	14	10	16	80				40			
33	Соціальне консультування	5			1	3,5	105	36	14	10	12	69				38			
34	Соціальне проектування	7			1	4	120	50	10	20	20	70						50	
35	Соціальний супровід та ведення випадку		3		1	4	120	40	14	10	16	80		40					
36	Технології соціальної роботи	6			2	5	150	50	20	14	16	100					50		
Усього:					12	47,5	1425	532	192	124	216	893	80	106	90		108	100	50
6.2. Дисципліни Професійно-практичної підготовки																			
37	Рекламно-інформаційні технології та інноваційні методи в соціальній роботі	3			1	4	120	50	14	16	20	70		50					
Усього за дисциплінами професійно-практичної підготовки:					1	4	120	50	14	16	20	70		50					
6.3. Дисципліни Самостійного вибору університету																			
38	Ведення професійних документів	5			1	4	120	50	20	10	20	70				50			
39	Основи зв'язків з громадськістю у соціальній сфері		7		1	3	90	40	14	10	16	50						40	
40	Психодіагностика	6			1	3	90	30	10	10	10	60					30		
41	Соціальна педагогіка	1			1	3	90	50	20	10	20	40	50						
42	Соціально-просвітницький тренінг		4		1	3	90	40	10	20	10	50			40				
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					5	16	480	210	74	60	76	270	50		40	50	30	40	
Усього по циклу професійної та практичної підготовки:					18	67,5	2025	792	280	200	312	1233	130	106	140	40	158	130	90
7. Дисципліни варіативна частина																			
7.1. Дисципліни Вільного вибору студента																			
43	Вулична соціально-дозвілева діяльність	7			1	3	90	40	10	20	10	50						40	
44	Документообіг та інформаційне забезпечення у соціально-дозвілевій сфері	5			1	3	90	40	10	20	10	50				40			
45	Картографія соціально-культурного середовища регіону		5		1	3	90	40	10	20	10	50				40			

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

46	Крос-культурні дослідження та проекти в соціальній сфері		7		1	3	90	40	10	20	10	50						40			
47	Організація масових заходів в соціальній сфері		7		1	3	90	40	10	20	10	50						40			
48	Організація соціально-дозвілевої діяльності для людей з ОФМ		8		1	3	90	30	8	12	10	60							30		
49	Організація соціально-дозвілевої діяльності з людьми похилого віку	8			1	3	90	30	10	10	10	60							30		
50	Організація соціально-дозвілевої діяльності з сім'єю	8			1	3	90	30	10	10	10	60							30		
51	Організація соціально-дозвілевої діяльності у реабілітаційних та лікувальних установах	8			1	3	90	18	8	4	6	72							18		
52	Основи event-менеджменту в соціальній сфері		8		1	3	90	40	10	20	10	50							40		
53	Основи сценарної роботи в соціальній сфері	5			1	3	90	40	10	20	10	50					40				
54	Основи творчої діяльності у галузі		6		1	4	120	40	14	10	16	80						40			
55	Практикум соціально-дозвілевої діяльності		6		2	5	150	50			50	100					24	26			
56	Соціальні комунікації	7			1	3	90	30	14		16	60							30		
57	Соціокультурна анімація		8		1	3	90	30	10	10	10	60							30		
58	Технології дозвілевої діяльності	8	7	7	2	5	150	50	10	20	20	100							26	24	
59	Курсова робота із "Технології дозвілевої діяльності"				1	1	30					30							0		
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					19	54	1620	588	154	216	218	1032					144	66	176	202	
Усього по циклу варіативна частина:					19	54	1620	588	154	216	218	1032					144	66	176	202	
8. Практики																					
60	Ознайомлювальна		2				90					90		0							
Усього:							90					90									
Усього по циклу практики:							90					90									
Кількість ПМР:					66								9	8	9	8	8	8	10	7	
Загальна кількість годин:						6420								877	907	907	699	765	705	915	615
Кількість екзаменів:			31										4	4	3	4	4	3	5	4	
Кількість заліків:			30										4	3	5	4	2	4	5	3	
Кількість курсових робіт:				1										-	-	-	-	-	-	1	-
Кількість годин навчальних занять на тиждень:																					

Кількість навчальних дисциплін в семестрі:							9	8	9	8	8	7	10	7	
Кількість кредитів ECTS:	211						29,2	30,2	30,2	23,3	25,5	23,5	30,5	20,5	
Кількість годин аудиторних занять:			4008	834	574	1004	4008	360	300	364	244	302	276	366	202
Рекомендовано змінити загальну кількість годин:	-						-877	-817	-907	-699	-765	-705	-885	-615	

Розподіл академічних годин та кредитів ECTS між циклами підготовки:

Назва циклу дисциплін	годин	кредитів ECTS
Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки	1320	44
Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	120	4
Дисципліни професійно-орієнтованої, гуманітарної і соціально-економічної підготовки	1005	33,5
Дисципліни гуманітарної підготовки	90	3
Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	150	5
Дисципліни професійної та практичної підготовки	2025	67,5
Дисципліни варіативна частина	1620	54
Практики	90	3
Разом:	6420	214

ПРАКТИКА:

Назва практики	Семестр	Навчальних тижнів	Навчальний час
Ознайомлювальна	2	2	90
Всього:		2	90

ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ:

Назва українською	Назва англійською	Семестр	Навчальний час	ECTS кредитів
Комплексний кваліфікаційний екзамен з теорії і практики соціальної роботи	Complex Qualification Examination in Theory and Practice of Social Work	8		
Всього:			0	

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

Додаток М.

Міністерство освіти і науки України

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Затверджую		5 курс, 2018-2019 н.р.
ректор університету		
професор П.Ю.Саух		
" " _____ 2018 р.		

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 1301 Соціальна робота

Освітньо-кваліфікаційний рівень: МАГІСТР

Освітній рівень: повна вища освіта

Напрямок підготовки: **231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА. СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ: УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ, УСТАНОВАМИ, ОРГАНІЗАЦІЯМИ**

Кваліфікація фахівця:

Форма навчання: **денна форма навчання**

Термін навчання: 1,4 роки (з 01.09.2018 по 31.12.2019)

На базі освітньо-кваліфікаційного рівня: **бакалавр**

Контингент: студентів: 18 груп: 1 підгруп: 1

II. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№	Назва дисциплін і видів навчальної роботи студентів	Розподіл форм контролю				кре дитів ECTS	Обсяг годин					Розподіл аудиторних годин за курсами і семестрами			
		ек за ме ни	за лі ки	кур сові	КМР (ауд.)		Загальний обсяг	аудиторні заняття				Самос тійна робота	5 курс		7 курс
								всьо го	лек цій	лаб.	практ.		9	10	13
													Кількість навчальних тижнів у семестрі		
													кількість годин протягом тижня		

1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки														
1.1. Нормативні навчальні дисципліни														
1	Методологія наукових досліджень	9			2	4	120	40	20		20	80	40	
2	Основи наукової комунікації іноземною мовою	10			2	3	90	30			30	60		30
3	Охорона праці в галузі та цивільний захист	10			1	3	90	30	10		20	60		30
4	Супервізія у соціальній роботі		10		1	3	90	30	14		16	60		30
5	Філософія освіти	9			1	3	90	30	14		16	60	30	
Усього:					7	16	480	160	58		102	320	70	90
1.2. Дисципліни Самостійного вибору університету														
6	Діагностика соціальних груп	13			1	3	90	32	16		16	58		32
7	Методика викладання теорії та практики соціальної роботи	10			2	4	120	40	20		20	80		40
8	Організація управління ВНЗ		10		1	3,5	105	34	16		18	71		34
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					4	10,5	315	106	52		54	209		74
1.3. Дисципліни Вільного вибору студента														
9	Психологія управління	13			1	3	90	32	16		16	58		32
10	Теорія організації та управління змістом робіт		13		1	4	120	40	20		20	80		40
11	Управління трудовими ресурсами		13		1	3	90	32	16		16	58		32
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					3	10	300	104	52		52	196		104
Усього по циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки:					14	36,5	1095	370	162		208	725	70	164
2. Дисципліни професійної та практичної підготовки														
2.1. Нормативні навчальні дисципліни														
12	Актуальні проблеми соціальної роботи	9			1	4	120	40	20		20	80	40	
13	Світові моделі та стандарти підготовки фахівців		9		1	4	120	40	20		20	80	40	
14	Соціальна робота в громаді		9		1	4	120	40	20		20	80	40	
15	Соціальна робота з різними групами клієнтів	9		9	2	5	150	60	20	10	30	90	60	
16	Курсова робота із "Соціальна робота з різними групами клієнтів"				1	1	30					30	0	
Усього:					6	18	540	180	80	10	90	360	180	
2.2. Дисципліни Самостійного вибору університету														

Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету

17	Кейс-технології в соціальній роботі		10		1	3	90	30	14		16	60		30	
18	Соціальна кваліметрія і стандартизація соціальних послуг	10			1	3	90	30	14		16	60		30	
19	Соціальний фандрайзинг		9		1	3	90	38	18		20	52	38		
20	Управління кар'єрою соціального працівника		10		1	3	90	30	12		18	60		30	
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					4	12	360	128	58		70	232	38	90	
2.3. Дисципліни Вільного вибору студента															
21	Законодавча база функціонування соціальних закладів	13			1	3	90	34	16		18	56			34
22	Керівник соціальної установи		13		1	3,5	105	36	18		18	69			36
23	Менеджмент соціального закладу та техніка управлінської діяльності	13			1	3	90	30	8		22	60			30
24	Управління фінансово-економічною діяльністю	13			1	3	90	36	18		18	54			36
Усього за дисциплінами вільного вибору студента:					4	12,5	375	136	60		76	239			136
Усього по циклу професійної та практичної підготовки:					14	42,5	1275	444	198	10	236	831	218	90	136
3. Дисципліни варіативна частина															
3.1. Дисципліни Самостійного вибору університету															
25	Соціологія		9		1	3	90	34	16		18	56	34		
Усього за дисциплінами самостійного вибору університету:					1	3	90	34	16		18	56	34		
Усього по циклу варіативна частина:					1	3	90	34	16		18	56	34		
4. Практики															
26	Асистентська		13				180					180			0
27	Науково-дослідна		10				135					135		0	
Усього:							315					315			
Усього по циклу практики:							315					315			
Кількість ПМР:					28								10	10	8
Загальна кількість годин:							2775						930	900	945
Кількість екзаменів:					13								4	4	5
Кількість заліків:						11							4	4	3
Кількість курсових робіт:						1							1	-	-

Світлана Ситняківська

Кількість годин навчальних занять на тиждень:									
Кількість навчальних дисциплін в семестрі:							8	8	8
Кількість кредитів ECTS:		82					31	30	31,5
Кількість годин аудиторних занять:		1927 376 10 462 1927					322	254	272
Рекомендовано змінити загальну кількість годин:		-					-900	-765	-765

Розподіл академічних годин та кредитів ECTS між циклами підготовки:

Назва циклу дисциплін	годин	кредитів ECTS
Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки	1095	36,5
Дисципліни професійної та практичної підготовки	1275	42,5
Дисципліни варіативна частина	90	3
Практики	315	10,5
Державна атестація	18	,6
Разом:	2793	93,1

ПРАКТИКА:

Назва практики	Семестр	Навчальних тижнів	Навчальний час
Науково-дослідна	10	3	135
Асистентська	13	4	180
Всього:		7	315

ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ:

Назва українською	Назва англійською	Семестр	Навчальний час	ECTS кредитів
Виконання та захист магістерської роботи	Master Thesis Defense	13	18	,6
Всього:			18	,6

**Витяг з освітньо-професійної програми
"Соціальна робота"**

**першого рівня вищої освіти за спеціальністю 231 "Соціальна робота"
галузі знань 23 "Соціальна робота" кваліфікації "бакалавр з соціаль-
ної роботи"**

1. Профіль освітньої програми зі спеціальності № 231 "Соціальна робота"

1 - Загальна інформація	
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Перший (бакалаврський) рівень
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом бакалавра, 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 4 роки
Наявність акредитації	Сертифікат про акредитацію НД № 0588720
Цикл/рівень	НРК України - 6 рівень, FQ-EHEA - перший цикл, EQF-LLL - 6 рівень
Передумови	На базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років
Термін дії освітньої програми	5 років
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	http://pstu.edu.uk/
2 - Мета освітньої програми	
оволодіння студентами першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, відповідно до шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій, а саме: необхідними знаннями в галузі соціальної роботи та інших наук про людину та суспільство; розвиток студентів в особистісному, професійному та соціальному плані.	
3 - Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	<p>Галузь знань 23 Соціальна робота Спеціальність 231 Соціальна робота Академічна підготовка з урахуванням основних теоретичних досліджень і практичних наукових результатів у соціальній роботі (вітчизиня та закордонна теорія та практика соціальної роботи). Акцентує увагу на здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері професійної діяльності з соціальної роботи, орієнтує на подальшу фахову самоосвіту.</p> <p>Об'єктами вивчення є забезпечення прав, потреб та інтересів людини як найвищої соціальної цінності; процеси соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції особистості; реалізація завдань і функцій у сфері соціального захисту населення; допомога та підтримка особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; надання соціальних послуг; психологічна підтримка; правові та економічні засоби соціальних інституцій органів державної влади, місцевого самоврядування та недержавних організацій в соціальній сфері; представницькі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі дії, спрямовані на підвищення соціального добробуту; підготовка соціальних проєктів.</p> <p>Цілями навчання є формування здатності студентів до вирішення прикладних завдань соціальної сфери, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості.</p>

	<p>Теоретичним змістом предметної області слугують концепції, принципи, поняття, які формують професійну компетентність соціального працівника.</p> <p>Здобувач вищої освіти має поєднувати теорію і практику соціальної роботи, володіти методами професійної діяльності.</p> <p>Здобувач вищої освіти вчиться застосовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології для вирішення завдань професійної діяльності.</p>
Орієнтація освітньої програми	Має прикладну орієнтацію, тобто сприяє формуванню випускників як соціально-активних та професійних особистостей, спроможних проводити наукові дослідження, вирішувати певні соціальні проблеми і завдання у соціальній сфері, надавати соціальну, психологічну та педагогічну допомогу особистості за умови оволодіння системою компетентностей, які визначені цією програмою
Основний фокус освітньої програми	Професійний. Програма ґрунтується на загальнонаукових засадах, сучасному досвіді практичної соціальної роботи, її викладання у ВНЗ, орієнтує на актуальні спеціалізації, в межах яких можлива професійна діяльність. Ключові слова: соціальна робота, соціальний захист, соціальна політика, державне управління, соціальні послуги, соціологія соціальної роботи, психологія соціальної роботи, дидактика.
Особливості програми	Спрямованість на наукову, дослідницьку, практичну соціальну роботу і соціально-психологічну діяльність у закладах та соціальних установах, управлінську діяльність у соціальній сфері. Формування навичок психологічного консультування в соціальній сфері, а також організації та проведення соціологічного дослідження.
4 - Придатність до працевлаштування	
Придатність до працевлаштування	Робота за фахом у сферах державного управління, національної безпеки, правоохоронній сфері, закладах, установах, організаціях соціального захисту та надання соціальних послуг, охорони здоров'я, освіти, культури тощо. Зокрема: фахівець соціальної роботи, фахівець з питань зайнятості, соціальний працівник, інспектор з охорони дитинства, інструктор з трудової адаптації, консультант психолого-педагогічної консультації, інструктор із профадаптації.
Подальше навчання	Навчання за програмою підготовки магістра
5 — Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Основні підходи, методи та технології, які використовуються в програмі: студентсько-центроване навчання, самонавчання, проблемно-орієнтоване навчання, навчання через практику. Стиль навчання – активний.
Оцінювання	усні та письмові екзамени, практика, есе, презентації, проектна робота тощо.
6 — Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності (ЗК)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК1). 2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (ЗК 2). 3. Здатність планувати та управляти часом (ЗК 3). 4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності (ЗК4). 5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово у професійній діяльності (ЗК5). 6. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (ЗК6). 7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями (ЗК 7). 8. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (ЗК8). 9. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми(ЗК9). 10. Здатність приймати обґрунтовані рішення (ЗК10). 11. Здатність працювати в команді (ЗК11). 12. Навички міжособистісної взаємодії (ЗК12). 13. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети (ЗК13) 14. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків (ЗК14). 15. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо (ЗК15).
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність аналізувати суспільні процеси становлення і розвитку соціальної роботи як інтеграційної галузі наукових знань, що акумулюють дані всіх наук про людину (ФК1). 2. Здатність оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані з соціальним розвитком держави (ФК2). 3. Здатність аналізувати існуючу нормативно-правову базу стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення (ФК3). 4. Здатність до аналізу психічних властивостей, станів і процесів, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади (ФК4). 5. Здатність до діяльності з попередження соціальних ризиків, складних життєвих обставин, запобігання та вирішення соціальних конфліктів (ФК5). 6. Здатність до розуміння організації та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб (ФК6). 7. Здатність до цінування та поваги різноманітності, унікальності й мультикультурності особистості (ФК7). 8. Здатність вивчати соціальну проблему за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації (ФК8). 9. Здатність оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів (ФК9). 10. Здатність розробляти шляхи подолання проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення (ФК10). 11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей (ФК11). 12. Здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту (ФК12). 13. Здатність до розробки та реалізування соціальних проєктів і програм (ФК13). 14. Здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу (ФК14). 15. Здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад (ФК15). 16. Здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів

	<p>соціальної роботи (ФК16).</p> <p>17. Здатність виявляти і залучати ресурси особистості, соціальної групи та громади для виконання завдань професійної діяльності (ФК17).</p> <p>18. Здатність до генерування нових ідей та креативності у професійній сфері (ФК18).</p> <p>19. Здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи (ФК19).</p> <p>20. Здатність до сприяння підвищення добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах (ФК20).</p>
7 — Програмні результати навчання	
	<p>1.Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування завдань спеціальності, відтворювати факти (дати, події, принципи й закономірності суспільного розвитку), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, робити висновки, аргументувати свої думки (ПРН1).</p> <p>2.Грамотно висловлюватися в усній та писемній формі, використовувати мову професійного спілкування, пояснювати й характеризувати факти і явища державною мовою (ПРН2).</p> <p>3.Розуміти наукові принципи, що лежать в основі соціальної діяльності, ідентифікувати, формулювати і розв'язувати завдання зі спеціальності, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід (ПРН3).</p> <p>4.Давати визначення і виокремлювати основні поняття, використовувати власні приклади для ілюстрації відповідей, знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні фактів, явищ, характеризувати соціальні явища. (ПРН4)</p> <p>5.Теоретично аргументувати шляхи подолання проблем та складних життєвих обставин, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки.(ПРН5)</p> <p>6.Розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях. (ПРН6)</p> <p>7.Використовувати прикладні комп'ютерні програми у ході розв'язання професійних завдань. (ПРН7)</p> <p>8.Критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях.(ПРН8)</p> <p>9.Використовувати відповідні наукові дослідження та застосовувати дослідницькі професійні навички.(ПРН9)</p> <p>10.Аналізувати психічні властивості і стани, характеризувати психічні процеси, різні види діяльності індивідів у групі, процеси розвитку, соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції особистості, соціально-психологічні процеси в малих та великих групах.(ПРН10)</p> <p>11.Практикувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.(ПРН11)</p> <p>12.Визначати зміст діяльності, зв'язки та межі компетенції установ та закладів соціального захисту, соціальних служб, інших організацій.(ПРН12)</p>

	<p>13.Використовувати методи діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів.(ПРН13)</p> <p>14.Застосовувати методи соціальної роботи в конкретних умовах взаємодії з клієнтом.(ПРН14)</p> <p>15.Обґрунтовувати необхідність соціальних змін, прийняття практичних рішень щодо покращення соціального добробуту та підвищення соціальної безпеки.(ПРН15)</p> <p>16.Застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу.(ПРН16)</p> <p>17.Встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й насаджувати клієнтів.(ПРН17)</p> <p>18.Налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад.(ПРН18)</p> <p>19.Використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів.(ПРН19)</p> <p>20.Виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси клієнтів, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин. (ПРН20)</p> <p>21.Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.(ПРН21)</p> <p>22.Демонструвати знання основних етапів становлення і розвитку соціальної роботи як науки та практичної діяльності, нормативно-правової бази соціальної роботи та соціального забезпечення.(ПРН22)</p> <p>23.Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень. (ПРН23)</p> <p>24.Демонструвати вміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.(ПРН24)</p> <p>25.Впроваджувати прийоми мотивації, самомотивації на шляху до досягнення спільної мети, виявляти вміння адаптувати свою поведінку до прийняття системи цінностей іншого. (ПРН25)</p> <p>26.Конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки (ПРН26)</p>
8 - Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	10 висококваліфікованих викладачів, серед яких 1 доктор наук з державного управління, 7 кандидатів філософських, соціологічних, історичних і психологічних наук, 2 старших викладача. До навчального процесу залучаються провідні фахівці соціальної сфери.
Матеріально-технічне забезпечення	Матеріально-технічне забезпечення дозволяє на високому рівні готувати фахівців.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Повне інформаційне та навчально-методичне забезпечення дозволяє на високому рівні готувати фахівців.

2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент ОП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
Обов'язкові компоненти ОП			
<i>Блок 1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки</i>			
OK1.	Філософія	4	екзамен
OK2	Історія та культура України	4	екзамен
OK3	Ділова українська мова	3	екзамен
OK4	Іноземна мова	6	залік екзамен
OK 5.	Політологія	3	екзамен
<i>Блок 2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки</i>			
OK 6.	Економічна теорія	3	екзамен
OK7	Охорона праці	3	екзамен
OK8	Інформатика	3	екзамен
OK9	Соціальне забезпечення населення	7	екзамен
OK10	Соціальна і демограф.статистика	3	залік
OK11	Спеціалізовані служби в соц. сфері	6,5	залік екзамен
OK12	Господарське право	3	екзамен
OK13	Соціальна профілактика	3	залік
OK14.	Вікова фізіологія та біологічні і медико-соціальні основи здоров'я	3,5	екзамен
OK 15.	Методи та організація соц.досліджень	3	екзамен
OK16	Соціальна робота з різн.групами клієнтів	13	залік екзамен
<i>Блок 3. Дисципліни професійної та практичної підготовки</i>			
OK 18.	Основи професійної діяльності соціального працівника	8	залік екзамен
OK 19.	Історія та теорія соціальної роботи	9,5	залік екзамен
OK20	Соціальна та корекційна педагогіка	8	залік

*Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на
білінгвальній основі в умовах університету*

			екзамен
OK21	Безпека життєдіяльн.та цив.захист	4	дифзалік
OK22	Девіантна поведінка та соц. контр	3,5	залік
OK23	Основи реабілітології та психореабілітації фахівців соц.сфери	6	залік екзамен
OK24	Технології соціальної роботи	9	залік екзамен
OK25	Організаційно-кадрова робота в системі соціального захисту	3	залік
OK26	Соціальна психологія	3,5	екзамен
OK27	Рекламно-інформ. технології та інноваційні методики с соц.роботі	4,5	залік екзамен
OK28	Основи психодіагностики та психоконсультації	7	залік екзамен
OK29	Пенітенціарна педагог.та психол	3	залік
Загальний обсяг обов'язкових компонент:		140,0	
Вибіркові компоненти ОП 1			
Блок 1 Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки			
ВБ 1.	Правознавство	3	залік
ВБ2	Соціальна політика в Україні	3	екзамен
ВБ 3	Історія і теорія соціології	8	залік екзамен
ВБ 4	Галузеві соціології	8	залік екзамен
ВБ 5	Фізичне виховання	9	залік
Блок 2 Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки			
ВБ 7.	Загальна психологія	6	залік екзамен
ВБ 8	Загальна та галузева педагогіка	10	залік екзамен
ВБ 9	Психологія особистості	6	залік
ВБ 10	Недержавний сектор в соціальн.сфері	3	екзамен
ВБ 11	Правове регулювання соц.конфл	4	залік
ВБ 12.	Соціальне партнерство	3	залік
Блок 3 Дисципліни професійної та практичної підготовки			
ВБ 13.	Соціалізація особистості	7	Залік залік
ВБ 14	Соціальна геронтологія	2,5	залік
ВБ 15	Методи соціально-психолог. впливу	3,5	екзамен
ВБ 16	Психологія праці	4	залік

ВБ 17	Конфліктологія	3	екзамен
ВБ 18	Соціальне інспектування	3	залік
ВБ 19	Науково-дослідна робота студента	6	залік
Загальний обсяг вибіркових компонент:		92,0	
Практична підготовка			
ПП 1.	Ознайомча практика (1 курс)	4	дифзалік
ПП 2.	Виробнича практика (3 курс)	4	дифзалік
Загальний обсяг практичної підготовки:		8,0	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		240	

2.2. Структурно-логічна схема ОП

№ семестру	Компоненти ОП
1	ОК3, ОК4, ОК8, ОК10, ОК14, ОК18 ВБ3, ВБ 7, ВБ 8
2	ОК2, ОК4, ОК18 ВБ 1, ВБ 3, ВБ6, ВБ 7, ВБ 8 ПП 1
3	ОК4, ОК12, ОК15, ОК16, ОК19 ВБ 2, ВБ 4, ВБ 8, ВБ 9,
4	ОК1, ОК19, ОК21, ОК22, ОК26 ВБ 4, ВБ 6, ВБ 8, ВБ 19 ПП 2
5	ОК6, ОК17, ОК20, ОК24, ОК28 ВБ 5, ВБ 12, ВБ 16, ВБ 17,
6	ОК11, ОК17, ОК20, ОК24, ОК28 ВБ 13, ВБ 15, ВБ 19
7	ОК5, ОК7, ОК9, ОК11, ОК17, ОК23, ОК27 ВБ 11, ВБ 18,
8	ОК9, ОК13, ОК17, ОК23, ОК25, ОК27, ОК29 ВБ 10, ВБ 14, ВБ19 ПП 3

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

СИТНЯКІВСЬКА Світлана Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічний стаж 19 років. Коло наукових інтересів: методи та технології пофесійної освіти.